



El Paisaje Lingüístico de la ciudad de Bogotá como recurso pedagógico en la clase de ELE

Ángela Milena Maldonado Sandoval

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Lingüística
Bogotá, Colombia
2020

El Paisaje Lingüístico de la ciudad de Bogotá como recurso pedagógico en la clase de ELE

Ángela Milena Maldonado Sandoval

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Lingüística

Directora:

Ligia Ochoa Sierra PhD

Línea de Investigación:

Español como Lengua Extranjera

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Lingüística

Bogotá, Colombia

2020

*A todas las personas e instituciones que
contribuyeron en la elaboración de esta
investigación.*

Resumen

En la actualidad, al caminar por las calles de la mayoría de las ciudades del mundo es imposible no ser exhortado por una gran cantidad de textos expuestos en sus muros. En efecto, la publicidad, las pancartas, los grafitis y las señales de tránsito interceptan la mirada del transeúnte e intentan establecer una comunicación con él a través del lenguaje escrito, visual, sonoro e incluso gestual. Todos estos textos multimodales pueden integrarse bajo el nombre de Paisaje Lingüístico, un fenómeno que ha sido altamente estudiado durante las últimas dos décadas desde el multilingüismo y el contacto de lenguas. Sin embargo, pocas son las investigaciones que han indagado sobre los textos de la ciudad y su posible potencial pedagógico, más específicamente, desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas en contextos latinoamericanos hispanohablantes. Por esta razón y bajo la concepción del Paisaje Lingüístico como acto comunicativo y un recurso pedagógico, se diseñó una implementación pedagógica con diferentes actividades basadas en los textos de la ciudad con el objetivo de desarrollar la competencia lingüística e intercultural de aprendices de Español como Lengua Extranjera (ELE) inmersos en el contexto bogotano.

Los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos permitieron concluir que el Paisaje Lingüístico bogotano es un input ideal para abordar temas culturales en el aula ya que son textos ricos en referencias socioculturales y ejemplos de la lengua auténtica hablada por los bogotanos. Este proyecto pretendió contribuir a la creación de material didáctico para la enseñanza de ELE basado en la ciudad de Bogotá y a la promoción del nuevo campo de estudio que explora la intersección entre el Paisaje Lingüístico y la educación en el aula de lengua extranjera.

Palabras clave: Paisaje Lingüístico, aprendizaje de una segunda lengua, Español como Lengua Extranjera, multimodalidad.

Abstract

Currently, when walking through the streets of the world's largest cities, it is impossible not to be stunned by the great quantity of texts that appear on walls. Indeed, advertisement, posters, graffiti and traffic signs catch pedestrian's attention so to establish communication through written, visual, auditory and even gesture languages. All these multimodal texts make part of what is commonly called Linguistic Landscape (LL). This phenomenon has been highly researched during the last two decades under the multilingualism and language contact approaches. However, little has been studied and researched about cities' street texts and their potential to be used as pedagogical material for Language Teaching in Spanish speaking Latin American countries.

For this reason, based on the premise that the LL phenomenon is a communicative act and can be used as a pedagogic resource, a pedagogic implementation model was designed including a wide variety of activities that used city's street texts. The purpose of these activities is to develop the linguistic and intercultural competence in Students of Spanish as a Foreign Language (SFL) that are currently immersed in Bogota's context.

Quantitative and qualitative data results allowed to conclude that Bogota's LL is an ideal pedagogical input to address cultural issues in class, as it is rich in sociocultural references and Bogota's authentic language examples. This project seeks to contribute to the creation of SFL's didactic material grounded in Bogota; while it also seeks to promote a new research field grounded in the relation between Linguistic Landscape and Foreign Language Education.

Keywords: Linguistic Landscape, Second language learning, Spanish as a Foreign Language, multimodality.

Contenido

Resumen.....	IV
Abstract	V
Contenido.....	VI
Lista de figuras.....	IX
Lista de tablas	X
Introducción: el tesoro escondido en los textos de la ciudad.....	1
1. Estado del arte.....	3
1.1 El Campo del Paisaje Lingüístico	3
1.2 Paisaje Lingüístico, Educación y Aprendizaje de una Segunda Lengua.....	6
2. Pregunta y objetivos específicos de investigación.....	13
3. Marco Teórico.....	14
3.1 ¿Qué es el Paisaje Lingüístico?	15
3.2 El Paisaje Lingüístico como Acto Comunicativo	16
3.2.1 Escenario.	18
3.2.2 Participantes.	19
3.2.3 Fines y objetivos.	19
3.2.4 Secuencia de actos.....	20
3.2.5 Clave.	21
3.2.6 Instrumentos.	22
3.2.7 Normas y regulaciones.	22
3.2.8 Género.	23
3.3 El Paisaje Lingüístico como Herramienta Pedagógica	25
3.3.1 Desarrollo de la consciencia crítica del lenguaje.	25
3.3.2 Desarrollo de la Competencia Pragmática.	27
3.3.3 Adquisición de habilidades para leer y escribir textos multimodales.....	27

3.3.4 Desarrollo de la multicompetencia.....	28
3.3.5 Sensibilidad al lenguaje connotativo.....	29
3.3.6 Posibilidad de aprendizaje incidental.....	30
3.4 La competencia intercultural.....	32
3.4.1 El binomio lengua y cultura.....	34
3.4.2 El componente cultural en el currículo.....	37
4. Metodología.....	44
4.1 Tipo de estudio y método.....	44
4.2 Población y muestra.....	45
4.3 Instrumentos de recolección de datos.....	53
4.3.1 Instrumentos de recolección de datos cuantitativos.....	54
4.3.1.1 Pruebas de entrada y de salida nivel 1.....	54
4.3.1.2 Pruebas de entrada y de salida nivel 2 y 3.....	56
4.3.2 Instrumentos de recolección de datos cualitativos.....	57
4.3.2.1 El corpus fotográfico.....	58
4.3.2.2 La propuesta pedagógica.....	60
4.3.2.3 Diario.....	77
4.4 Procedimiento.....	77
4.5 Instrumentos de análisis de datos.....	78
4.5.1 Instrumentos de análisis de datos cuantitativos.....	79
4.5.1.1 Pruebas estadísticas.....	79
4.5.1.2 Conteo de palabras.....	82
4.5.2 Instrumentos de análisis de datos cualitativos.....	83
4.6 Manejo ético de la información.....	85
5. Resultados.....	87
5.1 Análisis cuantitativo.....	88
5.1.1 Resultados de las pruebas.....	88
5.1.2 Pruebas estadísticas.....	94
5.1.3 Conteo de palabras.....	98

5.2 Análisis cualitativo	105
5.2.1 Nivel 1.....	105
5.2.2 Nivel 2.....	116
5.2.3 Nivel 3.....	130
6. Discusión y conclusiones	139
7. Referencias.....	148
Anexo A: Encuesta	160
Anexo B: Prueba de entrada y salida nivel 1	160
Anexo C: Prueba de entrada y salida nivel 2 y 3	164
Anexo D: Sesiones de clase para todos los niveles.....	168

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Análisis del posicionamiento del texto.....	21
<i>Figura 2.</i> Distribución de los participantes por edad.....	47
<i>Figura 3.</i> Lenguas maternas de los participantes.....	49
<i>Figura 4.</i> Profesiones de los participantes.....	50
<i>Figura 5.</i> Tiempo en Bogotá de los participantes del nivel 1.....	51
<i>Figura 6.</i> Tiempo en Bogotá de los participantes del nivel 2.....	51
<i>Figura 7.</i> Tiempo en Bogotá de los participantes del nivel 3.....	52
<i>Figura 8.</i> Motivaciones para vivir en Bogotá de los participantes	53
<i>Figura 9.</i> Ejemplos de fotografías del corpus de Paisaje Lingüístico bogotano	59
<i>Figura 10.</i> Ejemplo de presentación de muestras de Paisaje Lingüístico a los estudiantes.....	67
<i>Figura 11.</i> Procedimiento de aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos.....	78
<i>Figura 12.</i> Comparación del promedio de las variables evaluadas Pre y Post	96
<i>Figura 13.</i> Comparación del promedio de los puntajes totales Pre y Post.....	97
<i>Figura 14.</i> Referentes socioculturales de los estudiantes del nivel 1 para las preguntas a y b...	106
<i>Figura 15.</i> Referentes culturales de los estudiantes del nivel 2 para las preguntas a., b., g., i., j. y n.....	116
<i>Figura 16.</i> Referentes culturales de los estudiantes del nivel 3 para las preguntas a., b., g., i., j. y n.....	130

Lista de tablas

Tabla 1. Ejemplo de inventario de referentes culturales del PCIC	39
Tabla 2. Distribución de los participantes en los tres niveles	47
Tabla 3. Distribución de los participantes por nacionalidad	48
Tabla 4: Ficha de preparación para cada sesión de la implementación	62
Tabla 5. Resultados cuantitativos nivel 1	88
Tabla 6. Resultados cuantitativos nivel 2	90
Tabla 7. Resultados cuantitativos nivel 3	92
Tabla 8. Resultados de prueba Shapiro-Wilk para el nivel 1, 2 y 3.....	94
Tabla 9. Número de palabras utilizadas por los participantes del nivel 1 durante la prueba de entrada y de salida	99
Tabla 10. Número de palabras utilizadas en las preguntas abiertas por los participantes del nivel 2.....	101
Tabla 11. Número de palabras utilizadas en las preguntas abiertas por los participantes del nivel 3.....	103

Introducción: el tesoro escondido en los textos de la ciudad

En los últimos años, son cada vez más los extranjeros que visitan la capital colombiana con objetivos académicos. En efecto, durante el 2016, 14.193 extranjeros entraron al país con visas temporales para estudios contra 6.573 en 2012 (Cárdenas, 2017). Muchos de estos estudiantes, escogen nuestro país como destino para “aprender el mejor español del mundo”, según la iniciativa número 61 del plan de Gobierno del presidente Juan Manuel Santos para la promoción de la variedad del español colombiano.

En este marco, la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, ha sido una de las instituciones que ha presenciado la llegada de estos estudiantes provenientes de diferentes partes del mundo, gracias a su oferta de cursos libres para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE). Esta población estudiantil, originaria de diferentes latitudes, viene a la ciudad de Bogotá no sólo con fines educativos, sino que también están motivados por las ventajas lingüísticas y culturales que ofrece un contexto de inmersión en un país hispanohablante como Colombia.

Dentro de esta inmersión en el contexto bogotano, existe un fenómeno que, aunque es frecuentemente pasado por alto por los métodos de enseñanza de una segunda lengua (Cenoz y Gorter, 2008), dispone de una gran riqueza lingüística y cultural que puede ser abordada en el aula de lenguas. Este fenómeno es conocido como el Paisaje Lingüístico, que se compone de todos los textos expuestos en el espacio público urbano como pancartas, letreros comerciales, señales de tránsito, grafitis, etc. La ciudad se percibe, entonces, como un texto vivo escrito por sus habitantes y el Paisaje Lingüístico como su producto (Mondada en Shohamy y Gorter, 2009). En efecto, al recorrer las calles capitalinas, el transeúnte es exhortado por una gran cantidad de textos escritos en sus fachadas, los cuales parecen establecer una comunicación mediante juegos

de palabras, referencias políticas, publicidad o arte callejero con fines informativos, comerciales, artísticos, regulatorios, entre otros. De hecho, la gente nunca ha estado rodeada por tantos letreros, anuncios, textos e imágenes, como lo está hoy (Heubner, 2016).

Estos textos enmarcados en el espacio público pueden verse como un rompecabezas, ya que se caracterizan por integrar diferentes códigos mediante la combinación de imágenes, texto, luces e incluso sonido que construyen un todo significativo (Bateman, Wildfeuer y Hiippala, 2017). Sin embargo, estas características son sólo la punta del iceberg, ya que estos textos son también una muestra del uso de la lengua por los hablantes locales. Además, el Paisaje Lingüístico hace referencia a diferentes fenómenos culturales propios de la comunidad donde están anclados. En este orden de ideas, los textos expuestos en los muros bogotanos se presentan como una oportunidad para explotar propiedades lingüísticas y culturales en el aula de ELE. Así, las características del Paisaje Lingüístico hacen de él un tesoro escondido en la ciudad que, aunque es parte de nuestra cotidianidad, ha sido poco explorado en las clases de lengua.

De este modo, las posibilidades pedagógicas del Paisaje Lingüístico de la capital colombiana en el proceso de aprendizaje de español por parte de estudiantes extranjeros no hispanohablantes se convierten en el eje de este proyecto. Más específicamente, este estudio se pregunta ¿El Paisaje Lingüístico de las calles de la ciudad de Bogotá puede ser un recurso pedagógico en el aula para desarrollar la competencia lingüística e intercultural de estudiantes extranjeros aprendices de ELE inmersos en el contexto bogotano? Para responder a este interrogante, nos apoyamos en estudios previos en el campo del Paisaje Lingüístico y su relación con la educación y la enseñanza de una segunda lengua.

1. Estado del arte

En el presente capítulo se propone, inicialmente, dar una visión global de las investigaciones que se han realizado en el campo creado alrededor del Paisaje Lingüístico. A continuación, se profundizará en los estudios que atañen al foco de la investigación: la relación entre el Paisaje Lingüístico y la educación, más específicamente, el rol que desempeña el Paisaje Lingüístico en el aprendizaje de una segunda lengua y, para concluir, se enunciará el objetivo general de investigación.

Antes de iniciar este recorrido, vale la pena aclarar que no se pretende dar una descripción exhaustiva de las investigaciones que han tenido lugar desde la primera definición de Paisaje Lingüístico en 1997, sino que se busca informar al lector sobre las principales tendencias de estudio presentes en revistas especializadas como *Linguistic Landscape: An International Journal*; en los libros de Shohamy y Gorter (2009), Shohamy, Ben-Rafael y Barni (2010), Laitinen y Zabrodskaia (2015) y Pütz y Mundt (2018) que recopilan los *International Linguistic Landscape Workshops*, que tienen lugar anualmente desde el año 2006, y finalmente, en retrospectivas sobre el estudio del PL de Heubner (2016) y Shohamy (2018).

1.1 El Campo del Paisaje Lingüístico

El término Paisaje Lingüístico (PL) aparece por primera vez en un artículo de investigación de Landry y Bouhris en 1997: “El paisaje lingüístico de un territorio, región o ciudad está constituido por la combinación de la lengua utilizada en anuncios y rótulos comerciales, rótulos de calles y carreteras, rótulos de edificios públicos y otros textos escritos en vías públicas” (Landry y Bouhris, 1997, p. 23). Bajo este concepto, los autores se dedicaron a estudiar la presencia y la notoriedad de las dos lenguas oficiales de Montreal en Canadá, el francés y el

inglés, en los letreros expuestos en el espacio público con el fin de realizar un diagnóstico de etnovitalidad lingüística. En efecto, los autores establecieron que había una relación entre el PL del territorio y las prácticas lingüísticas de sus habitantes. En otras palabras, el trabajo seminal del campo no se concentró en el estudio de los textos como tal, sino en sus efectos en el desarrollo bilingüe de los miembros de un territorio definido.

A pesar de que esta investigación es considerada como pionera en el campo por haber establecido la primera definición de PL, según Spolsky (2009) el estudio de la señalética expuesta en el espacio público existe desde los años 70, con la documentación de la presencia del francés y el flamenco en Bruselas por Tulp o el estudio de letreros en hebreo, árabe e inglés en Jerusalén por Rosembaum, y Spolsky y Cooper en la década de los 80. Todos estos estudios tuvieron lugar en espacios urbanos donde convergen varias lenguas. Entonces, no es extraño que sea en estos contextos multilingües donde diferentes investigadores empiecen a preguntarse por los textos en el espacio público, las lenguas presentes en ellos y su relación con las comunidades que habitan estos lugares.

En este orden de ideas, el multilingüismo constituye, hasta el día de hoy, uno de los principales objetos de estudio del PL, aunque no es el único. En realidad, varios investigadores han encontrado que el PL no es sólo un índice de etnovitalidad lingüística, sino que también puede dilucidar aspectos económicos, sociales, políticos y culturales a nivel local y global. Es así que el estudio del PL se ha expandido al análisis de la política lingüística (Backhaus, 2009), la representación de las lenguas minoritarias (Cenoz y Gorter, 2006, Marten, Van Mensel y Gorter, 2012), los efectos de la migración en el espacio público (García, Espinet y Hernández, 2013), la omnipresencia del inglés en el mundo globalizado (Laitinen, 2015), el turismo (Kallen, 2009) o

la identidad de un pueblo (Curtin, 2009), entre otros. Todos los trabajos mencionados con anterioridad están realizados en su mayoría en contextos europeos, norteamericanos y asiáticos, razón por la cual se resalta el trabajo de Yataco y Córdova Hernández (2016), quienes estudian la visibilidad y revitalización de lenguas indígenas en México y Perú a través del PL.

Pese a que muchos estudios se han concentrado en la capacidad del PL para indexar fenómenos de tipo social o en el conteo de las lenguas presentes en los letreros, la semiótica también se ha interesado por descifrar los diferentes códigos que se agrupan bajo los textos multimodales que componen el PL. Por ejemplo, Scollon y Scollon (2003) hacen un libro sobre el análisis geosemiótico de la relación entre los textos, el espacio y los individuos. Por su parte, Malinowski (2009) llama la atención sobre el análisis de las diferentes capas y los diferentes códigos que componen estos textos multimodales y Jaworski y Thurlow (2010) se dedican a escudriñar la relación entre la lengua y el discurso visual, las prácticas espaciales y fenómenos como la globalización y la mediatización.

De esta manera, la literatura sugiere que el PL es un campo que da la bienvenida a la interdisciplinariedad hasta considerarla parte de su naturaleza (Shohamy, 2018). No obstante, como lo identifican Castillo y Sáez (2013), típicamente, existen dos líneas de exploración en la disciplina. Por un lado, está la investigación del PL en territorios de cooficialidad de dos o más lenguas o en zonas de bilingüismo y, por el otro, encontramos los estudios en contextos de monolingüismo oficial donde se explora una realidad multilingüe moldeada por fenómenos como la inmigración o la globalización. Sin embargo, expertos en el estudio del PL como Shohamy y Waksman (2009) y Heubner (2016), invitan a los futuros investigadores interesados en los textos de la ciudad a romper los límites de estas dos líneas de acción tradicionales hacia la construcción

de nuevos escenarios. De acuerdo con la investigación bibliográfica realizada se considera que uno de los nuevos campos de desarrollo es la aplicación que puede tener el PL a nivel educativo.

1.2 Paisaje Lingüístico, Educación y Aprendizaje de una Segunda Lengua

En la última década, el interés del uso del PL en el ámbito educativo ha crecido significativamente. De hecho, en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Columbia en Estados Unidos, se dictan clases para que los futuros docentes de lengua aprendan a utilizar el PL como un input esencial para enseñar y aprender una lengua (Shohamy, 2018). De este modo, no se puede negar la importancia que está adquiriendo la intersección entre el PL y la educación. A continuación, se citan los principales estudios que han explorado esta área de investigación.

El primero de ellos es el de Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre y Armand (2009). El objetivo de este proyecto longitudinal de investigación-acción, fue determinar si el uso de actividades basadas en el PL contribuye a la concientización de estudiantes de primaria sobre la diversidad lingüística y el plurilingüismo presente en los vecindarios de dos colegios canadienses en Vancouver y Montreal. Mediante un corpus fotográfico del PL de las calles aledañas a la escuela, creado por los investigadores y por los mismos estudiantes, se realizaron actividades para fomentar la reflexión y la consciencia crítica frente al contexto multilingüe que habitaban. Así, el estudio sugiere que utilizar el PL en actividades pedagógicas es una vía prometedora para la enseñanza de la diversidad lingüística desde una perspectiva crítica.

En este sentido, a través del análisis del contacto entre las lenguas presentes en el PL, los niños pueden desarrollar una nueva comprensión de las dinámicas lingüísticas y sociales que tienen

lugar dentro de sus comunidades. Burwell y Lenters (2015) retoman este estudio fundacional sobre el uso del PL como herramienta pedagógica y en un contexto escolar crearon el proyecto *Word on the street* en Brockton, Canadá. Al final del estudio, los alumnos fueron capaces de reflexionar sobre el impacto de fenómenos como la inmigración y la globalización en el PL a nivel local. Para la presente investigación, estos dos estudios demuestran que la integración del PL en contextos educativos puede ofrecer una oportunidad para que los estudiantes extranjeros reflexionen de manera crítica sobre los textos presentes en el contexto bogotano y cómo estos pueden anclarse en fenómenos de mayor escala como la globalización.

Sin embargo, aunque los dos ejemplos de trabajos anteriores tienen lugar en un entorno multilingüe como Canadá, no todos los trabajos en los cuales se utiliza el PL en el aula tienen lugar en este contexto o tienen un enfoque hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Otros investigadores han encontrado en el PL una herramienta auténtica para la enseñanza de una segunda lengua (L2) como es el caso de los estudios que se presentan enseguida.

Cenoz y Gorter (2008) son los primeros en indagar sobre las cualidades pedagógicas del PL con miras al aprendizaje de una L2. Para estos autores la autenticidad, el uso de la lengua en contexto y la integración de diferentes códigos presentes en el PL pueden ser un input ideal para el desarrollo de la competencia pragmática y lectora; la comprensión de textos multimodales y multilingües y el desarrollo de la multicompetencia de estudiantes de una L2. Al igual que Shohamy y Waksman (2009), Cenoz y Gorter (2008) argumentan que el PL ofrece la oportunidad de analizar cómo se construye el significado a partir de diferentes modalidades o códigos en entornos físicos o virtuales, dando la bienvenida a la definición clásica de PL a la era del mundo digital.

Mientras que el trabajo de Cenoz y Gorter (2008) se limita a una reflexión teórica, Sayer (2010), por su parte, sí realiza un estudio con una aplicación en el aula con una comunidad aprendiz de inglés como lengua extranjera en México. Bajo la pregunta: ¿Por qué la gente en Oaxaca usa el inglés en lugares públicos?, el autor y sus estudiantes se embarcan en un análisis del PL del inglés en los muros de esta ciudad mexicana. Al observar los datos, el investigador descubre que su uso en los letreros representa sofisticación, moda, sensualidad o subversión. Para la intervención pedagógica, Sayer retoma la metodología de Dagenais et al. (2009) para convertir a los estudiantes en investigadores o “detectives de lengua”. De esta manera, el autor invita a los alumnos a documentar y categorizar los letreros en inglés que encuentran en Oaxaca para que identifiquen los diferentes usos de la lengua por ellos mismos y los comparen con los encontrados por el investigador. Así, el estudio cumplió con dos metas principales. Primero, permitió que los estudiantes establecieran conexiones entre el contenido de las clases y el mundo exterior a los muros del salón, generando motivación hacia el uso y el aprendizaje de la L2. En segundo lugar, fomentó el pensamiento analítico sobre cómo se usa el inglés en la sociedad mexicana en la cual habitan, para tomar mayor consciencia sobre su propio contexto sociolingüístico a través del estudio de textos auténticos. Esta última meta es uno de los puntos en común que el trabajo de Sayer (2010) comparte con esta investigación, pues se espera que los estudiantes extranjeros tengan la oportunidad de descubrir el español colombiano en su uso auténtico presente en diferentes escenarios enmarcados en el contexto bogotano.

Si bien el estudio de Sayer (2010) da un aval positivo al uso del PL para el aprendizaje de una L2, sus resultados desembocan principalmente en mejorar la competencia pragmática, dejando de lado otras posibles aplicaciones del PL enunciadas previamente por Cenoz y Gorter (2008). Por esta razón, Rowland (2013) decide retomar todos los estudios que han explorado la

intersección disciplinar entre el PL y la educación hasta el momento (Cenoz y Gorter, 2008; Dagenais et al., 2009; Shohamy y Walksman, 2009; Sayer, 2010), con el objetivo de identificar los beneficios pedagógicos postulados por estas investigaciones sobre el uso del PL como herramienta en el aula.

De acuerdo con Rowland (2013), el PL como recurso pedagógico permitiría: desarrollar una consciencia lingüística crítica en contextos multilingües; mejorar la competencia pragmática; aumentar la posibilidad de aprendizaje incidental; adquirir habilidades para leer y escribir textos multimodales; estimular la multicompetencia, y, finalmente, incrementar la sensibilidad hacia los diferentes usos de la lengua, particularmente hacia el lenguaje connotativo. De este modo, el PL tendría seis posibles beneficios pedagógicos para el desarrollo de diferentes competencias en los estudiantes.

Después de haber identificado estos beneficios, el autor realiza una implementación pedagógica propia con un grupo de estudiantes universitarios japoneses aprendices de inglés como lengua extranjera mediante la metodología de “detectives de lengua” propuesta por Sayer (2010), dejando que los estudiantes exploraran por sí mismos la presencia del inglés en la comunidad japonesa mediante una observación del PL. A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, Rowland concluyó que los aprendices japoneses dieron cuenta de los seis beneficios enunciados con anterioridad, pero en diferentes niveles. El trabajo de este autor es uno de los estudios más valiosos para este proyecto, puesto que sugiere algunos posibles resultados positivos que podrían obtener los estudiantes extranjeros de ELE a través del contacto con el PL bogotano.

En resumen, aunque el estudio del PL como herramienta pedagógica en el aula es reciente, la literatura sugiere que éste se ha concentrado en dos vertientes: en los efectos del PL dentro de

contextos multilingües para el desarrollo del pensamiento crítico frente a la diversidad lingüística o en los beneficios que el PL puede representar en el aprendizaje de una segunda lengua. A pesar de que en ambos dominios las investigaciones que se han realizado han tenido lugar en los ambientes donde habitan los alumnos, ninguno de los trabajos citados tiene lugar en contextos de estudio en el extranjero. Además, todos están enfocados solamente hacia el aprendizaje del inglés.

En otras palabras, son pocas las investigaciones que han estudiado los beneficios del PL en la adquisición de una L2 en un contexto de inmersión monolingüe e hispanohablante. Empero, aun si son pocas, éstas no son inexistentes. Por ejemplo, Esteba (2013), hace una reflexión del uso pedagógico del PL en español y propone unas prácticas específicas para el aula de ELE. Según la autora, el aporte principal del PL es que permite a los estudiantes entrar en contacto con nuevos géneros textuales que, además, son muestras reales de lengua enmarcadas en su contexto de uso. Así, la autora realiza tres propuestas de actividades con el PL para el aula de ELE, basadas principalmente en el aprendizaje del léxico y en la corrección gramatical.

Por otro lado, Acevedo (2016) realiza una aproximación al PL a través de su tesis de Máster para la Universidad de Alicante en la cual, siguiendo los pasos de Esteba (2013), ratifica el lugar del PL en el aula de ELE como una herramienta para desarrollar diferentes competencias al proponer actividades basadas en un corpus de fotografías de la ciudad de Alicante en España. Su meta era utilizar las actividades basadas en el PL para desarrollar la competencia lingüística, pragmática, léxica y además abordar la cultura española en diferentes niveles según los lineamientos del Marco Común de Referencia Europeo (MCER).

Esta tesis es lo más similar a lo que se desea hacer en este trabajo, puesto que representa una guía sobre cómo explotar el PL como recurso pedagógico en el aula de ELE. Sin embargo, al igual que muchos otros trabajos en el campo del PL, se trata de una propuesta que no fue validada en el salón de clases.

Del mismo modo, Yujing (2018), también utiliza el PL ibérico de la ciudad de Valencia para plantear propuestas didácticas que demuestren el uso del PL como una herramienta innovadora para fortalecer el aprendizaje del español. Basada en Esteba (2013) y Acevedo (2016), la autora sugiere una taxonomía del desarrollo de una clase basada en muestras de PL, con ejemplos, para que diferentes docentes puedan implementar textos de la ciudad en sus clases. No obstante, el estudio de Yujing también se limita únicamente a una propuesta.

Adicionalmente, aunque no corresponde a una publicación académica, se encontró el blog Aprende Español Callejeando por Madrid de la docente de español María Coronado. Este blog, publicado desde 2013 compila diversas fotografías del PL madrileño acompañado de explicaciones de Coronado, dirigidas a aprendices de español que ya no viven en la ciudad española y quieren mantener actualizado su conocimiento del español. En el blog, además, se pueden encontrar actividades y libros como Aprende Expresiones Españolas Callejeando por Madrid (Coronado, 2017), en el cual la autora recupera 54 fotografías de muestras de PL que contienen expresiones idiomáticas utilizadas en España, explica su significado y da ejemplos. Lo que más llama la atención del trabajo de Coronado es su creatividad para explotar el PL madrileño y su enfoque hacia la cultura, que es el tema principal que se quiere abordar en esta investigación.

Las cuatro propuestas llevadas a cabo en España que fueron nombradas con anterioridad, si bien establecen un modelo para la explotación del PL en el aula, no cuentan con una aplicación que

valide las actividades sugeridas. Además, todos los estudios sobre el PL como herramienta para enseñar español han tenido lugar en España. En Latinoamérica, y en Colombia más específicamente, es poca la evidencia de estudios de PL, y son aún más escasos los trabajos que se hayan aplicado con miras al desarrollo de competencias comunicativas de estudiantes de ELE.

La tesis de pregrado de Maldonado (2016) es una de las pocas investigaciones que han analizado el uso de los letreros como herramienta pedagógica para la enseñanza de una segunda lengua a extranjeros aprendices de ELE en un contexto monolingüe, como es el caso de Bogotá. Este estudio de caso analizó ciertos letreros pertenecientes al paisaje comercial de las calles de la ciudad de Bogotá para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes de ELE.

Este análisis se materializó en una propuesta de unidad didáctica por tareas cuyo objetivo final fue dar los insumos lingüísticos y culturales necesarios para permitir al estudiante comprar un producto o un servicio en un comercio de Bogotá. A pesar de que este trabajo da algunas pistas sobre el uso de los textos en los espacios públicos como herramienta pedagógica en el contexto bogotano, no tuvo en cuenta el constructo teórico del PL y no fue probado en una clase de ELE, por lo tanto, carece de validación y de ciertos conceptos de orden lingüístico.

Como puede verse, el campo del PL ofrece un amplio abanico de posibilidades de investigación.

Hasta el momento, se han revisado las tendencias en el estudio del PL como herramienta pedagógica en el aula de L2 a partir de las investigaciones realizadas en este dominio. Esta revisión literaria evidencia un vacío en la investigación de los beneficios que puede traer el uso del PL como herramienta pedagógica para la enseñanza de ELE en contextos de estudio en el extranjero, más específicamente dentro del contexto bogotano, que hayan sido aplicados en un aula de ELE real. Así, frente a este vacío nace mi investigación, cuyo objetivo principal es evidenciar si el Paisaje

Lingüístico como recurso pedagógico en el aula puede desarrollar la competencia lingüística e intercultural de estudiantes aprendices de ELE inmersos en el contexto bogotano.

2. Pregunta y objetivos específicos de investigación

Una vez teniendo claro el objetivo principal de este proyecto, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿El Paisaje Lingüístico como recurso pedagógico en el aula puede desarrollar la competencia lingüística e intercultural de estudiantes aprendices de ELE inmersos en el contexto bogotano?

Para responder a la pregunta, se establecen los siguientes objetivos específicos de investigación:

1. Diseñar una propuesta pedagógica basada en el Paisaje Lingüístico de la ciudad de Bogotá para desarrollar la competencia lingüística e intercultural de estudiantes aprendices de ELE de los cursos de extensión de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.
2. Implementar la propuesta pedagógica basada en el Paisaje Lingüístico de la ciudad de Bogotá para desarrollar la competencia lingüística e intercultural en los cursos de ELE de la Extensión de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.
3. Evaluar la efectividad de la propuesta pedagógica basada en el Paisaje Lingüístico de la ciudad de Bogotá dirigida a estudiantes aprendices de ELE de los cursos de extensión de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.

Con la enunciación de los objetivos que dirigen este trabajo investigativo, se prosigue a introducir los constructos teóricos en los cuales se basa la investigación.

3. Marco Teórico

Ya se expuso previamente un panorama de las diferentes investigaciones que han tenido lugar en el campo de estudio del PL, más específicamente, de su relación con la educación y de su utilidad potencial en el aula de lenguas extranjeras. En este capítulo, inicialmente, se abordarán las diferentes definiciones de PL de expertos en el área y, enseguida, se presentarán dos perspectivas que nos darán un mejor entendimiento de cómo se abordará el concepto de PL en esta investigación.

Finalmente, se tratará la relación entre la lengua y la cultura a través de la competencia intercultural, pues este estudio pretende aprovechar las características y las cualidades del PL bogotano para desarrollar diferentes competencias en los estudiantes de ELE, principalmente la intercultural.

Vale la pena aclarar que, al ser un campo de estudio joven, el PL no tiene una gran cantidad de modelos teóricos. En efecto, a pesar de que hay varios autores que trabajan con el PL desde hace varios años, éste aún no tiene un núcleo teórico definido (Sebba, 2010). Una posible explicación a este hecho corresponde a la afirmación de uno de los principales representantes del campo, Durk Gorter (2018), quien considera que el PL es visto a través de los lentes teóricos de diferentes disciplinas y que, gracias a este hecho, la teoría influye en el desarrollo del PL del mismo modo que los resultados de las investigaciones ayudan a construir teorías alrededor del PL. En efecto, la mayor parte de la teoría que se ha desarrollado en el campo del PL se ha hecho a partir de estudios empíricos. Por esta razón, las teorías concernientes al PL que se presentan a continuación están construidas a partir de investigaciones previas y artículos de investigación.

3.1 ¿Qué es el Paisaje Lingüístico?

Como se afirmó previamente en el capítulo del estado de la cuestión, la primera definición de PL fue dada en 1997 por Landry y Bouhris; “El paisaje lingüístico de un territorio, región o ciudad está constituido por la combinación de la lengua utilizada en anuncios y rótulos comerciales, rótulos de calles y carreteras, rótulos de edificios públicos y otros textos escritos en vías públicas” (1997, p. 23). En este mismo estudio, los autores establecieron que el PL cumplía con dos funciones: una informativa y otra simbólica. La primera tenía como objetivo delimitar las fronteras territoriales de un grupo lingüístico, puesto que indicaban que en cierto territorio se utilizaban una o más lenguas para comunicarse. Por su parte, la función simbólica atañe al posicionamiento o el estatus que puede tener una lengua sobre otra y lo que esto puede decir sobre sus hablantes.

Tres décadas después, la definición de PL de estos autores sigue siendo la más citada en las investigaciones y documentos que tratan sobre el PL (Heubner, 2016). Empero, otros autores han decidido ofrecer otras definiciones de la unidad de estudio del PL. Por ejemplo, Backhaus en su estudio sobre el multilingüismo en la ciudad de Tokio considera al PL como “cualquier pieza de texto escrito en un marco espacialmente definido” (2007, p. 55).

A medida que los estudios sobre multimodalidad y nuevas formas de literacidad aumentaron, la definición de PL dejó de circunscribirse únicamente al texto escrito. Es el caso de la definición dada por la publicación especializada *Linguistic Landscape An International Journal* donde se habla de diferentes formas de lenguaje: “El campo del PL intenta comprender los motivos, usos, ideologías, variedades y contestaciones de múltiples formas del “lenguaje” que están expuestas en el espacio público” (2015, p. 1).

Por su parte, Shohamy (2018, p. 6), quien es reconocida por sus diferentes publicaciones en el campo del PL, apoya la definición anterior al considerar al PL como: “cualquier exposición en el espacio público que comunique diferentes tipos de mensajes”. Otro autor importante en el campo, Heubner (2016), está de acuerdo con la definición de Shohamy (2018), puesto que considera que la creación de significado de determinado letrero no resulta del texto escrito solamente, sino de la relación simbiótica entre el texto del letrero y otros modos semióticos no lingüísticos en el espacio en el cual está incrustada la muestra de PL, como las imágenes, los colores, los sonidos, la arquitectura de un monumento y la trayectoria física de los participantes que se mueven a través del espacio público.

Aunque puede verse la evolución en lo que se consideraba PL en la década de los 90 y en la actualidad, es preciso decir que la unidad de análisis y la metodología de este campo carecen de consenso entre los investigadores (Heubner 2009, Shohamy 2018). Por lo tanto, para esta investigación, se definirá a la unidad de estudio del PL como todo texto multimodal plasmado en una superficie susceptible de ser visto en el espacio público de la ciudad de Bogotá. Desde la perspectiva teórica, se considerará al PL como un acto comunicativo compuesto por diferentes elementos identificados por Heubner (2009) y también como una herramienta pedagógica con la capacidad de desarrollar diferentes competencias en el aprendizaje de una L2 según los hallazgos de Rowland (2013). Las propuestas de ambos autores serán abordadas en detalle a continuación.

3.2 El Paisaje Lingüístico como Acto Comunicativo

Bajo el paradigma sociolingüístico y con el objetivo de establecer lineamientos para el análisis de variables discursivas en grupos étnicos y clases sociales determinadas, Hymes (1972) propone una etnografía de la comunicación basada en el acróstico SPEAKING que contiene

aproximadamente 17 componentes que facilitarían el análisis de situaciones y eventos comunicativos en comunidades de habla. En el campo de estudio del PL, Heubner (2009) al igual que Hymes (1972) piensa que es necesario definir lineamientos lingüísticos comunes para analizar el fenómeno comunicativo, que en este caso corresponde a un texto expuesto en el espacio público. En este sentido, Heubner propone comprender el PL como un acto comunicativo adaptando la etnografía de la comunicación de Hymes y su célebre acróstico SPEAKING para establecer las unidades de estudio del PL. Para aterrizar este modelo al PL, Heubner se apoya en el análisis geosemiótico de Scollon y Scollon (2003), en la literatura de publicidad multilingüe de Piller (2003) y en el análisis semiótico visual de Kress y Van Leeuwen (1998).

En este orden de ideas, el acróstico SPEAKING representa por sus siglas en inglés: S: setting or scene/ Escenario; P: Participants/Participantes; E: Ends or goals/Fines u objetivos; K: key/Clave; A: act sequences/Secuencia de actos; I: instrumentalities/Instrumentos; N: norms and regulations/normas y regulaciones y, finalmente G: genre/género.

En efecto, los textos que componen el PL tienen la característica de la multimodalidad que, según Bateman, Wildfeuer y Hiippala (2017) y Heubner (2009), es una forma de caracterizar situaciones comunicativas que integran diferentes códigos (lingüístico, visual, gestual, sonoro) para transmitir significado. En ese caso, el estudio del PL desde lo estrictamente lingüístico es exiguo para comprender el significado construido a través de la multimodalidad (Iedema, 2003; Bateman, Wildfeuer y Hiippala, 2017). Por esta razón, los elementos del SPEAKING que serán presentados a continuación no se limitarán solamente al texto escrito de los letreros sino a otros aspectos como el contexto, quien lo lee y quien lo escribe, entre otros elementos que aportan a la

construcción de significado de una muestra de PL expuesta en el espacio público. Así, se presentan con mayor detalle cada uno de los elementos del acróstico.

3.2.1 Escenario.

Para Hymes (1972), es importante observar el escenario temporal y físico donde el acto de habla tiene lugar. Años más tarde, Halliday ratifica la relevancia de la función que cumple el texto en un contexto determinado: “(...) debemos llamar texto a cualquier tipo de muestra de lengua real que esté cumpliendo un papel en el contexto de una situación. Puede ser escrito u oral, o incluso en cualquier otro medio de expresión que pueda pensarse” (1989, p. 10). En consecuencia, el contexto se revela como un elemento fundamental para la comunicación y en estudios de PL, no es la excepción.

De hecho, en el campo del PL, la elección del contexto y el propósito de la investigación están íntimamente ligados ya que los fenómenos observables en ellos –como los efectos de la globalización o la cooficialidad de dos lenguas-, determinan los conceptos que posiblemente pueden ser utilizados para el análisis de los textos en el espacio público. Por ejemplo, en el caso de esta investigación cuyo escenario se sitúa en Bogotá, que es una ciudad monolingüe, se pretende estudiar el PL en español y su interacción con una población de extranjeros aprendices de esta lengua; principalmente, lo que los textos de la ciudad pueden decir sobre la cultura del país y de sus habitantes.

Finalmente, no se debe olvidar el significado situacional de un aviso o un anuncio gracias a la propiedad de indexicalidad que permea los letreros que componen el PL (Scollon y Scollon, 2013, Jaworski y Thurlow, 2010). En efecto, frecuentemente el contenido de un anuncio cobra sentido dependiendo de su ubicación espacial, como es el caso de las señales de tránsito o

incluso grafitis o textos que reflejan aspectos sociales representativos de la sociedad donde están anclados. Por esta razón, el análisis del espacio es un factor nuclear en el PL.

3.2.2 Participantes.

Son los protagonistas del acto comunicativo, es decir el emisor y el destinatario del mensaje. En el campo del PL, muchas investigaciones se han centrado en las relaciones jerárquicas (top-down, bottom-up) que se dan entre los participantes, especialmente desde el punto de vista del emisor. Por ejemplo, en algunos casos las políticas lingüísticas o las instituciones regionales o nacionales son las que dictaminan el uso de los textos en el espacio público (top-down), mientras que en otras situaciones, son los pequeños comercios o los habitantes de un lugar los que imponen sus letreros en un contexto (bottom-up). En espacios multilingües, desde la elección del código se establece una posición de hacia quién está dirigido el letrero (Kallen, 2009).

En el caso de estudios en el extranjero, será interesante observar cómo los aprendices de lengua interactúan con mensajes del ámbito local y las herramientas que utilizan para comprender el significado del mensaje más allá de la literalidad. Identificar quien emite el mensaje y para quién es, es una estrategia clave que los estudiantes extranjeros pueden utilizar para entender con mayor facilidad el contenido del mensaje expuesto en el espacio público.

3.2.3 Fines y objetivos.

Los elementos presentes en el PL subyacen a distintos propósitos. Mientras que los letreros de tipo comercial buscan promocionar un producto, un servicio o un evento, las señales de tránsito no comparten esta función persuasiva, sino que su carácter es regulatorio. A su vez, las placas que indican las direcciones o los nombres de plazas o edificios tienen un carácter informativo.

De esta forma, se puede observar cómo el PL cumple diferentes funciones. Según Kelly-Homes (en Heubner, 2009) y el proyecto Cíceros (Ministerio de Educación cultura y deporte de España, 2007), la publicidad puede cumplir con algunas funciones comunicativas al mostrar sentimientos y emociones, persuadir o informar, referenciar productos o servicios, mantener el contacto entre la empresa y el consumidor, entre otras. Es importante aclarar que estas funciones no son exclusivas, es decir que un letrero puede regular e informar al mismo tiempo. Para comprender el mensaje de un letrero, el hecho de que los aprendices de ELE conozcan la intención del emisor facilitará su lectura y la comprensión del mensaje, especialmente cuando éste es implícito.

3.2.4 Secuencia de actos.

De acuerdo con Heubner (2009), en el PL la secuencia de actos hace referencia al posicionamiento y la distribución del material lingüístico y no-lingüístico dentro del letrero. Como se afirma al inicio del capítulo, el PL se caracteriza por su multimodalidad. No obstante, al leer un anuncio es difícil analizar los elementos que componen el PL por separado ya que crean un tejido que hace parte de un todo (Jewitt, Bezemer y O'Halloran, 2016). Mediante su análisis visual, Kress y Van Leeuwen (1998) proveen una guía para describir el posicionamiento del texto basado en tres elementos: prominencia, marco y valor de la información. La prominencia se refiere a las características visuales (tamaño, textura, tono, etc.) que hacen que una imagen o un texto sobresalgan por encima de otros elementos. El marco define las líneas que delimitan el texto, y por último, el elemento del valor de la información se deriva de su posición centrada o polarizada, de izquierda a derecha (de lo conocido a lo nuevo) o de arriba hacia abajo (de lo ideal a lo real) como puede verse en la figura 1.



Figura 1. Análisis del posicionamiento del texto. Imagen adaptada de Kress y Van Leeuwen (1998) por Scollon y Scollon (2003, p. 91).

La secuencia de actos pertenece entonces principalmente a un análisis semiótico de la ubicación de los componentes del letrero. Si bien puede aclarar aspectos como la jerarquía de la información, es un elemento que requiere un análisis más profundo que no fue abordado con los estudiantes extranjeros aprendices de ELE.

3.2.5 Clave.

Hymes define la clave como “el tono, la manera o el registro con el que se realiza el acto de habla” (1972, p. 62). Al observar el PL, se puede admitir que una señal de tránsito que indique los horarios de circulación no tendrá el mismo tono que una publicidad que invite a adquirir un producto o un servicio, ya sea por el texto escrito en el mensaje o por las imágenes que lo acompañen. De la misma manera, un aviso sobre la forma de clasificar residuos no estará en la misma clave que un anuncio de propaganda política.

En general, la clave está directamente relacionada con la intención del emisor del mensaje y con el efecto que quiere crear en los receptores, pues un transeúnte no reacciona de la misma manera frente a una señal de tránsito que tiene un fin orientativo, que ante un anuncio publicitario que apele a las emociones para adquirir un producto o un servicio.

3.2.6 Instrumentos.

Aquí se incluyen no solamente el canal (oral, escrito, visual, etc.) sino también los códigos (lenguas o dialectos) y las variedades presentes en el PL. Según Heubner (2009), los estudios previos de PL se han preocupado poco por estos aspectos puesto que las variedades no se reflejan de igual manera en el canal escrito como en el oral, pero aun así sus rasgos pueden expresarse a través de recursos lingüísticos o discursivos. Por ejemplo, el uso de la segunda o la tercera persona que marca la relación entre el hipotético emisor y receptor. Por el contrario, el análisis del código en contextos multilingües ha sido una unidad de estudio clave en la literatura del PL. Aunque esta investigación se concentrará en el análisis del español en el PL de la capital colombiana, valdría la pena hacer una reflexión sobre los neologismos presentes en las calles de la ciudad, principalmente con los préstamos o calcos del inglés en los nombres de los comercios. Estos elementos de mezcla de códigos muestran fenómenos globales que afectan el entorno local (Sayer, 2010) y también apelan al carácter simbólico de una lengua como el inglés en las actitudes y percepciones de los miembros de una comunidad.

3.2.7 Normas y regulaciones.

Hymes (1972) diferencia dos tipos de normas: de interacción y de interpretación. Las primeras, se refieren al uso de la lengua según la estructura social y las relaciones dentro de una comunidad; y las segundas, al sistema de creencias propio de los usuarios de la lengua que permite la interpretación acertada del mensaje. En este sentido, ambas normas comprenden un carácter particularista porque no son uniformes para todos los contextos. Las normas de interacción pueden variar según la edad, el género, el grupo étnico, social o económico al cual pertenecen los individuos. Por su parte, las normas de interpretación incluyen significados

específicos pertenecientes al comportamiento o a la cultura de los miembros de una comunidad y, por esta razón, muestran el sistema de creencias que tiene. En el contexto bogotano, un ejemplo puede ser el letrero *hoy no fío, mañana sí* o *el que fía no está, vuelva más tarde*, cuya comprensión requiere de un conocimiento de la cultura bogotana en el comercio. Este conocimiento no es accesible solamente a través del texto y para un extranjero puede ser difícil de entender. Coincidimos con Acevedo en que:

Un estudiante extranjero de ELE no entenderá lo mismo que un hablante nativo conocedor de la cultura, ni dos estudiantes extranjeros de diferentes nacionalidades entenderán tampoco el mensaje de la misma manera, ya que los mensajes en espacios públicos van mucho más allá de lo que meramente expresan sus palabras literalmente. Esto deja ver la importancia que cobran competencias como la pragmática o la intercultural, capaces de descifrar mensajes que lingüísticamente son comprensibles (2016, p. 27).

Con esta cita se ratifica la utilidad de trabajar la cultura bogotana a través del PL de la ciudad para que los aprendices de ELE puedan comprender con mayor profundidad el contenido de los textos en el espacio público.

3.2.8 Género.

Según Hymes (1972), el género permite identificar las características formales tradicionalmente reconocibles en un texto. Heubner (2009)| afirma que los rasgos que constituyen un género son un grupo de propósitos comunicativos compartidos que se muestran en términos de contenido, posicionamiento y forma. Estos géneros pueden llegar a convertirse en prototipos que contienen elementos lingüísticos similares y que facilitan su reconocimiento e identificación como los letreros de *Se vende* o *Se arrienda* en el mercado inmobiliario. En este orden de ideas, los

géneros son puertas que se abren al mundo de significados sociales construidos por los miembros de una comunidad mediante su uso. En esta investigación, el estudio de los géneros requiere atención porque puede facilitar la lectura de los textos multimodales presentes en el PL ya que, por ejemplo, los letreros agrupados bajo un campo semántico como gastronomía pueden contener un léxico y expresiones similares que los estudiantes pueden identificar y así facilitar su comprensión.

Después de haber expuesto de manera concisa cada uno de los elementos del SPEAKING, es posible afirmar que este modelo, como lo señala Heubner (2009) es una herramienta heurística, una especie de barómetro que mide la relación entre la lengua y la sociedad y tiene la virtud de poder ser aplicado en distintos contextos. En efecto, es según el lugar donde se realiza el análisis donde reside la importancia de los elementos del acróstico. Por ejemplo, varios de los elementos enunciados por el autor están basados en el análisis del PL en entornos multilingües y no se ajustan completamente al entorno bogotano.

En nuestro contexto, la adaptación del modelo a una ciudad predominantemente monolingüe y a la enseñanza de ELE a estudiantes extranjeros hace que algunos elementos sean más predominantes que otros, como es el caso de los participantes, los fines u objetivos, el escenario y las normas y regulaciones. Esta decisión se basa en que la población y el tiempo del estudio no permiten un análisis taxonómico del PL ya que el proceso de seleccionar cada uno de los elementos del acróstico puede ser una actividad avanzada que no corresponde ni a los intereses ni al nivel de aprendizaje de los participantes de este estudio. Enseguida, se profundiza en el segundo constructo teórico clave de la investigación, el PL como recurso pedagógico en el aula.

3.3 El Paisaje Lingüístico como Herramienta Pedagógica

Como pudo verse en el estado del arte, aunque la línea de investigación que combina el estudio del PL y la educación es reciente, varios estudios han visto en el PL un recurso potencial en el aula, ya sea en entornos multilingües (Dagenais et al., 2007, 2009; Burwell y Lenters, 2015) o como input para el aprendizaje de una L2 (Cenoz y Gorter, 2008; Sayer, 2010, Rowland, 2013; Esteba, 2013, 2016; Acevedo, 2016; Yujing, 2018). De estos últimos, se resalta la investigación de Rowland (2013) quien, recopilando los trabajos previos en el área, identifica seis beneficios del uso del PL en el aula de clase. A continuación, se expone cada uno de los potenciales beneficios del uso del PL que avalan su concepción como herramienta pedagógica en ambientes educativos, principalmente en el aprendizaje de lenguas, que es el área que concierne a este estudio.

3.3.1 Desarrollo de la consciencia crítica del lenguaje.

Según Fairclough (1995), desde la perspectiva del análisis del discurso, las propiedades de un texto como el léxico, la gramática, el lenguaje implícito, el uso de recursos estilísticos como la metáfora, la estructura genérica o las convenciones de cortesía, pueden representar una ideología. En este orden de ideas, el desarrollo de una consciencia crítica del lenguaje es una de las aplicaciones pedagógicas del análisis crítico del discurso para estimular la creación de una sensibilidad hacia los elementos que representan ideologías de poder político o social. Este enfoque nace en los años 80 cuando se cambia la pedagogía centrada en la gramática a una pedagogía centrada en el estudiante.

En el ámbito del PL, estudios en escuelas canadienses como el de Dagenais *et al* (2007, 2009) y Burwell y Lenters (2015) demuestran una metodología de desarrollo de consciencia crítica en un entorno multilingüe donde lo principal es el proceso de interpretación y la negociación discursiva de las representaciones sociales presentes en el PL dentro de la comunidad. Al igual que la imagen de un espejo cambia desde la perspectiva en que se observa, las interpretaciones atribuidas a la información visual o textual presente en el PL también difieren y cambian según las perspectivas de aquellos que la están observando y produciendo (Dagenais *et al*, 2009). Para Dagenais *et al* (ibíd.), llevar la atención de los niños hacia textos en diferentes lenguas presentes en el PL conlleva al desarrollo de una lectura crítica que les permite aprender a escuchar las diferentes voces presentes en sus comunidades y las dinámicas sociales alrededor de éstas.

En conclusión, el PL es una herramienta para el desarrollo de un alfabetismo crítico que se enfoca en la posibilidad de que distintas lenguas, culturas y formas de conocimiento puedan tener un rol pedagógico (Pennycook, 2011), principalmente en entornos multilingües. Empero, esto no implica que en el entorno monolingüe de este proyecto no pueda hacerse una aproximación crítica a los diferentes usos del español en el contexto bogotano puesto que, como se ha mencionado con anterioridad, el PL es un iceberg y si su punta es el texto expuesto, en su base se encuentra un sinnúmero de fenómenos sociales y culturales propios del lugar donde está anclado. Mediante la implementación pedagógica propuesta por esta investigación se pretende que los estudiantes vean con una mirada crítica los textos de la ciudad y, a partir de estos, aborden temas de la sociedad actual.

3.3.2 Desarrollo de la Competencia Pragmática.

La competencia pragmática corresponde a la capacidad de hacer un uso de la lengua de forma comunicativa teniendo en cuenta la relación entre los signos lingüísticos y sus referentes, y el vínculo entre el sistema de la lengua, los interlocutores y el contexto donde la comunicación tiene lugar (Centro Virtual Cervantes, 2019a, párr. 1). El PL puede aumentar el input disponible para el desarrollo de esta competencia porque, como fue explicado en el apartado anterior, es en sí un acto de habla compuesto de diferentes elementos situados en un contexto de uso real. En el caso del aprendizaje de una lengua en el extranjero, este tipo de input es mucho más valioso en el sentido en que es material auténtico a través del cual los estudiantes pueden acceder al uso de la lengua en concreto, por eso el PL puede aumentar la consciencia de los hablantes de cómo se realizan diferentes actos de habla en una comunidad determinada (Cenoz y Gorter, 2008). Según Rowland (2013), el análisis del PL puede permitir a los estudiantes crear conexiones entre las intenciones comunicativas detrás de los anuncios, las formas lingüísticas expuestas en los letreros y los contextos sociales donde están situados, aspectos que los sensibilizan al uso pragmático de la lengua.

Así, la competencia pragmática será desarrollada en los estudiantes de ELE a través del modelo de SPEAKING, donde se les enseñará a identificar los principales elementos del PL como acto de habla para que entiendan con mayor exactitud el mensaje y sus implicaciones culturales.

3.3.3 Adquisición de habilidades para leer y escribir textos multimodales.

Según Cenoz y Gorter (2008), muchos de los textos utilizados para el aprendizaje de una L2 conciben los textos monomodales como forma única para desarrollar la competencia

comunicativa. No obstante, el contenido lingüístico no es el único sistema portador de significados. En efecto, los textos multimodales comunican a través de un rango de códigos diferentes del lingüístico como la imagen, los gestos, la mirada o la postura, que crean una unidad de sentido o un “todo multimodal” (Jewitt, Bezemer y O’Halloran, 2016).

Como lo afirmamos en el apartado anterior en el modelo del SPEAKING retomado por Heubner (2009), el PL es un conjunto de textos multimodales por excelencia, puesto que combina diferentes códigos bajo diferentes formas como avisos publicitarios, señales de tránsito, pancartas, etc. Las características semióticas de estos textos combinadas con su contenido textual y visual, el contexto sociocultural donde están anclados y los recursos de los cuales dispone el lector interactúan y re-significan los textos (Scollon y Scollon, 2003). Así, el PL presenta una oportunidad para educar a los estudiantes en la identificación y la forma de abordar diferentes sistemas que componen los textos multimodales, ya sean texto o imágenes. En efecto, este estudio se propone llevar a los estudiantes a explorar el contenido del PL de manera profunda y significativa mediante actividades que demuestren el aporte que realiza cada una de las partes que componen una muestra de PL.

3.3.4 Desarrollo de la multicompetencia.

La multicompetencia, definida por Cook (1992), es el estado compuesto de una mente con dos gramáticas. Esto quiere decir que los usuarios de dos o más lenguas no son el conjunto de dos monolingües individuales, sino que el uso de la L2 está ligado al de la lengua materna (L1). La multicompetencia es, entonces, un estado mental diferente, en el cual una persona que conoce una o más lenguas no puede compararse con un monolingüe porque su consciencia metalingüística es mayor a la del conocedor de una sola lengua y algunos de sus procesos

cognitivos varían. Este concepto sugiere que las lenguas en el cerebro de un bilingüe no se encuentran en compartimientos diferentes, sino que existe una co-relación entre ellas. Una posible prueba de esto sería el fenómeno de cambio de código.

La existencia de la multicompetencia tiene repercusiones importantes en la enseñanza y el aprendizaje de una L2 ya que muchos métodos de enseñanza aíslan la L1, aunque ésta esté presente en la mente y en las producciones de los aprendices de la L2, como en la interlengua (Da Silva y Signoret, 2005).

De esta forma, si se acepta la tesis propuesta por la multicompetencia, la presencia de inputs multilingües en el aula de aprendizaje de la L2 puede estimular varios aspectos de la adquisición de la lengua. Como se sabe, una de las características más explotadas del PL es su multilingüismo en el cual no sólo hay diferentes códigos, sino que éstos pueden mezclarse en textos híbridos (Cenoz y Gorter, 2008). Un ejemplo puede encontrarse en el trabajo de Sayer (2010), quien encontró formas lingüísticas que innovaban en diferentes usos del posesivo en español, como *Lucy's estética* y la mezcla de palabras entre inglés y español como *Mundoclass o Prendacash* (p. 152-153). En Bogotá también es posible ver este tipo de textos híbridos o la presencia de otras lenguas cuyo análisis podría ayudar a los estudiantes a crear relaciones entre el español y otros códigos lingüísticos y ver cómo se influyen unos a otros.

3.3.5 Sensibilidad al lenguaje connotativo.

Como afirman Landry y Bourhis (1997), el PL además de cumplir una función informativa también tiene una función simbólica. Rowland (2013) propone que, con una mirada más profunda hacia los textos de la ciudad, es posible observar cómo la lengua es un vehículo que transmite significados que van más allá del significado literal y denotativo hacia la proyección de

significados sociales y valores culturales del contexto donde se encuentran, todo esto a través del lenguaje connotativo. Por esta razón, el PL sería un input para ayudar a inferir los significados implícitos presentes principalmente en la publicidad. Ésta ha utilizado el lenguaje connotativo como herramienta para vender productos o servicios acudiendo a la subjetividad y su estudio en el entorno educativo puede ser útil para acercar a los estudiantes a este tipo de lenguaje.

3.3.6 Posibilidad de aprendizaje incidental.

El aprendizaje incidental hace referencia a la adquisición de la lengua a través de la exposición sin la intención consciente de aprender, es decir que se opone al aprendizaje consciente e intencionado. Aunque anteriormente este tipo de aprendizaje era menospreciado, en la actualidad el campo de la enseñanza de lenguas reconoce su importancia, principalmente como fuente de desarrollo de la competencia léxica a través de la lectura (Warzecha, 2017). De hecho, se considera que mientras se lee, los estudiantes pueden aprender nuevas palabras sin que éste sea su objetivo principal. Sin embargo, el principal conflicto de este tipo de aprendizaje es establecer los factores responsables de la retención de léxico, puesto que los investigadores no pueden controlar las asociaciones mentales o el uso de la memoria de los individuos.

La misma situación sucede en la lectura del PL. De acuerdo con Rowland (2013), los estudios de PL sugieren que los estudiantes pueden mejorar su habilidad lingüística en la L2 de forma incidental. Empero, como afirman Cenoz y Gorter (2008), es difícil aislar el posible efecto que tenga el PL frente a otro tipo de inputs. En un contexto de inmersión como el bogotano, donde los inputs en español están por doquier, al ser un entorno monolingüe, resulta aún más difícil aislar sus posibles efectos.

Los estudiantes pueden observar el PL pero no piensan en la posibilidad de aprender de él.

Aunque la exposición a este fenómeno es difícil de controlar, no significa que deba ser excluida o ignorada en contextos de estudio en el extranjero. Por ejemplo, será interesante observar cómo cambia la percepción del PL por parte de los estudiantes extranjeros a lo largo de la implementación pues quizás gracias a ésta sean más conscientes de los textos que empapan los muros bogotanos.

La exposición de cada uno de los posibles beneficios pedagógicos del PL establecidos por Rowland (2013), constituye un referente teórico importante para este proyecto ya que, gracias a los avances alcanzados por estudios previos en el uso del PL como herramienta didáctica, se puede tener una idea y unos parámetros para hacer un análisis de la interacción de la población de los estudiantes extranjeros de español con los letreros de la capital colombiana en términos pedagógicos. Aunque en su artículo Rowland no menciona la forma en que evaluó el desarrollo de las competencias abordadas anteriormente, vale la pena resaltar que el autor sí afirmó que en su aplicación no todos los estudiantes demostraron desarrollar todos los beneficios de la misma manera. Bajo esta luz, y con el objetivo de centrar la investigación en el desarrollo de competencias específicas, en esta investigación nos orientamos hacia el mejoramiento de la competencia pragmática, la competencia léxica y, principalmente, la competencia intercultural mediante el uso del PL. No obstante, algunas de las otras competencias están también presentes a través de actividades de la implementación pedagógica que se realizaron para los estudiantes y, de acuerdo con los datos encontrados, se observará si los estudiantes demuestran avances en el desarrollo de estas competencias.

Para terminar con los beneficios del PL como herramienta pedagógica, nos permitimos citar a Acevedo (2016) pues en su propuesta de explotación del PL también se dio cuenta de la riqueza de este material para desarrollar diferentes tipos de competencias:

Por tanto, el PL que a priori puede ser únicamente una ayuda a nivel lingüístico (para aprender vocabulario, mejorar la gramática, la ortografía, etc.) se convierte también en un apoyo para el estudiante a otros niveles. Estos también ayudan a desarrollar una conciencia sociológica crítica, ya que el PL no deja de ser un espacio político y social donde la realidad colectiva se recrea mediante la lengua, por lo que el analizar sus mensajes llevará a plantearse cuestiones de otra índole distinta a la lingüística (p. 23).

De acuerdo con la cita anterior, el objetivo de este trabajo va más allá de desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes extranjeros. En efecto, esta investigación desea aprovechar todas las características del PL vistas con antelación para explorar la cultura presente en los textos que empapan la capital del país. Por esta razón, la competencia intercultural es un constructo nuclear que será planteado en el próximo apartado.

3.4 La competencia intercultural

Aunque Rowland (2013) no nombra la competencia intercultural como una de las posibles beneficiadas del uso del PL en el aula, Esteba (2013, 2016) y Acevedo (2016) sí resaltaron las cualidades que contiene el PL para abordar temas culturales en la clase de ELE.

Para Esteba (2016), al ser una muestra de lengua contextualizada, el PL puede crear un puente entre el aula de clase y el “mundo real”. A nivel cultural, la autora hace la siguiente observación:

La reflexión sobre el PL hace conscientes a los estudiantes de cómo la cultura y la lengua pueden dar forma a las percepciones lingüísticas y de cómo, al mismo tiempo, esa lengua y esa cultura articulada a través de los signos públicos sirve para que los actores sociales construyan su propia identidad, en confrontación con las identidades colectivas (p. 13).

Por su parte, Acevedo (2016) considera que:

El aprendiente podrá hacer uso del PL para conocer mejor cómo se expresa la gente del país en que se encuentra, qué partes de la cultura se representan mediante este medio, cómo deciden estas personas plasmar sus pensamientos de manera pública, de qué estrategias se sirven los negocios para captar clientes, etc.; todo esto es cultura y ayuda al alumno a crecer como hablante intercultural (p. 22).

Incluso Shohamy (2018) afirma que el PL puede ser visto como el espejo de una sociedad y que su carga cultural es irrefutable. Un grafiti, una publicidad o una señalización pueden decir mucho sobre los habitantes del lugar donde se localiza.

Según lo afirmado previamente, el PL es un camino viable para el tratamiento de la interculturalidad gracias a su autenticidad y a su forma de reflejar las relaciones sociales e identitarias que tienen lugar en el contexto donde está anclado. En nuestro escenario, al querer concentrarnos en el uso del español en Bogotá, el PL es una herramienta no solo para aprender sobre la cultura colombiana, sino que también es un elemento que permite desarrollar la interculturalidad puesto que, al trabajar con una población de extranjeros provenientes de diferentes partes del mundo, ellos tienen la oportunidad de compartir las diferencias o las similitudes entre su cultura y la nuestra, partiendo del PL como input.

Esta es la premisa que quiere explorar esta investigación, al querer usar el PL en el aula de ELE para abordar temas culturales asociados a la cultura colombiana y bogotana y contribuir al desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes inmersos en la capital.

Por consiguiente, se procede a dar, en primera estancia, una definición de lo que se entiende por competencia intercultural y después, se explicará la manera en que se tratará en esta investigación.

3.4.1 El binomio lengua y cultura.

Desde el método audio-lingual que surge a mediados del siglo XX existe una preocupación porque los alumnos adquieran conocimiento cultural asociado con la lengua meta. Sin embargo, no es sino hasta la llegada del método comunicativo que la dimensión cultural cobra una verdadera importancia en la enseñanza de una segunda lengua puesto que, bajo este enfoque, la lengua no puede verse aislada de su realidad, es decir de su contexto de habla, su cultura y sus usos sociales porque la lengua no puede existir en el vacío (Fairclough, 1989).

En efecto, las lenguas son productos y símbolos de la cultura como lo afirmó el famoso etnógrafo Bronislaw Malinowski: “el lenguaje (...) es un sistema de hábitos sonoros que acompaña al desarrollo de la experiencia cultural de toda comunidad humana y se convierte en parte integrante de esta experiencia cultural” (en Koszla-Szymanska, 1996, p. 123). La lengua, la cultura y las costumbres conforman un tejido social complejo que no podemos ignorar al enseñar un nuevo código lingüístico.

En la evolución de la enseñanza de las lenguas es a partir del método comunicativo que se reconoce el carácter indisociable de la lengua y la cultura y las discusiones correspondientes

sobre la necesidad de enseñar la cultura en la clase de lengua alcanzaron su apogeo en los años 90 (Pourkalhor y Esfandiari, 2017). Autores como Kramsch (1993) y Byram (1997) reflexionaron sobre el lugar de la cultura en el aula de aprendizaje de una L2, al igual que Miquel y Sans (1992) desde la perspectiva de la enseñanza de ELE.

Estas últimas autoras subrayan la importancia de la integración de la cultura española al enseñar el castellano a estudiantes extranjeros. Empero, para poder enseñarla, se debe hacer primero esta pregunta: ¿Qué se entiende por cultura? Para Miquel y Sans (1992), la cultura comprende una serie de fenómenos que pueden ser clasificados de la siguiente manera: la cultura con mayúscula, la cultura a secas o con minúscula y la cultura con k.

La primera, hace referencia al conocimiento enciclopédico y académico de una nación. Es decir, sus principales autores literarios, fechas importantes de su historia, personajes famosos, etc. Éste es un conocimiento al cual se puede acceder a través de fuentes de información como libros o Internet.

La cultura a secas, por su parte, se remite al conocimiento “estándar” que tienen todos los hablantes nativos de una lengua para reaccionar en situaciones concretas y participar en prácticas cotidianas adecuadas como las formas de saludar, de despedirse, el momento de dar las gracias, las fórmulas utilizadas en el comercio, etc. Este tipo de cultura está sobreentendida por sus participantes, en este caso, los miembros de una comunidad hispanohablante determinada.

Finalmente, la cultura con k corresponde a los usos de la lengua y las conductas que no son compartidas por todos los hablantes. En otras palabras, los dialectos, el argot o las prácticas culturales de grupos específicos dentro de la comunidad de habla.

El objetivo de esta clasificación es que los estudiantes puedan captar los matices de lo que se conoce como cultura de la L2, que es propia y exclusiva de un territorio específico pues, a pesar de ser países hispanohablantes, no se usan las mismas expresiones en España, Colombia o Ecuador. Las autoras concluyen que al enseñar la lengua se enseña una serie de prácticas sociales y valores culturales reagrupados bajo el componente cultural, que debe considerarse como una parte íntegra del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, Miquel y Sans (1992) abogan por la importancia de comparar la cultura propia con la cultura de la lengua meta para evitar actitudes etnocentristas y permitir a los aprendientes reflexionar sobre su propia cultura.

Un año más tarde, en 1993, Claire Kramsch considera que la cultura en las clases de lengua no está siendo vista de la forma adecuada, puesto que se considera como información transmitida por la lengua y no como un aspecto esencial de ésta. “Si, sin embargo, la lengua es vista como una práctica social, la cultura se convierte en el mismo núcleo del aprendizaje de una lengua” (1993, p. 8). De este modo, se hace una vez más un llamado a no menospreciar la relevancia de la enseñanza cultural.

Aunque las autoras nombradas con anterioridad empezaron a abordar y teorizar sobre el componente cultural en la enseñanza de una L2, no fue sino hasta 1997 que Byram propone el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). Para Byram (1997), la enseñanza de una L2 está basada en la comunicación, pero no vista de forma reduccionista como el intercambio de mensajes e información, sino de la manera en que las creencias, los comportamientos y los significados cambian de una cultura a otra. Más que un emisor y un receptor, los participantes de la comunicación son vistos como sujetos culturales con una identidad social.

Así, el autor define la CCI como la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países y propone la figura de hablante intercultural como un mediador entre su propia cultura y la de su interlocutor a través de una comunicación en una lengua extranjera. Por ningún motivo el estudiante aprendiz de la lengua meta buscará imitar al hablante nativo, sino que estará consciente de su identidad cultural y aceptará la del otro.

Byram (1997) propone unos conocimientos, habilidades y actitudes interculturales que debe adquirir el aprendiz para mejorar su comunicación intercultural. Estos planteamientos son retomados por el Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y, en el ámbito de la enseñanza de ELE por el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español (PCIC) (Instituto Cervantes, 2007). En este orden de ideas, el aprendizaje cultural deja de ser visto como una añadidura y su desarrollo es tan importante como el de las competencias de comprensión y producción.

3.4.2 El componente cultural en el currículo.

Según el MCER (2002) en su capítulo quinto, y basado en los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales propuestas por Byram (1997), para que el estudiante pueda desenvolverse en situaciones comunicativas en la L2, debe disponer de unas competencias generales dentro de las cuales se encuentran el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber-hacer) y la competencia existencial (saber-ser).

En el conocimiento declarativo se encuentra el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. Ésta última está basada en el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias entre el país de origen y el país de la lengua objeto.

Esta toma de consciencia corresponde a que el alumno reconozca y acepte la perspectiva del otro.

Las destrezas y habilidades interculturales comprenden la capacidad del alumno para relacionar ambas culturas, la utilización de la sensibilidad cultural para establecer contacto con el otro, y su habilidad para superar los estereotipos y convertirse en un intermediario cultural. Por último, en la competencia existencial se consideran las actitudes, motivaciones, estilos cognitivos, valores, creencias y tipo de personalidad del alumno y cómo estos afectan su aprendizaje cultural de la lengua.

Desde una perspectiva de planeamiento curricular, las mismas categorías del MCER (2002) correspondientes al conocimiento declarativo, destrezas y habilidades y competencia existencial se ven operacionalizadas en el PCIC (2007) mediante tres inventarios que conforman la dimensión cultural del aprendizaje de lenguas con el tratamiento de temas que, aunque no son estrictamente lingüísticos, juegan un papel fundamental en la comunicación en la L2 ya que: “por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Centro virtual Cervantes, 2019b, párr. 1).

Los tres inventarios nombrados anteriormente comprenden los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, y las habilidades y actitudes interculturales. El primer inventario recoge hechos, creencias, valores, representaciones y símbolos de forma general que pueden ser aplicados a diferentes países de la comunidad hispana. Así, en diferentes apartados como geografía, población u organización territorial y administrativa se recogen diferentes

imágenes, ideas o conceptos asociados a hechos históricos, costumbres o productos culturales asociados a un territorio. “Este conocimiento habrá de permitirle, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua” (Centro Virtual Cervantes, 2019c, párr. 3).

La información de este inventario se divide en tres apartados. El primero se titula conocimientos generales de los países hispanos, que trata los aspectos relacionados con la geografía, demografía, economía y política de países hispanos. El segundo apartado, que corresponde a acontecimientos y protagonistas del pasado y el presente, recoge hitos de la historia y la sociedad de países hispanos incluyendo sus personajes principales de la antigüedad a la actualidad. Y, para finalizar, el último apartado concierne a los productos y creaciones culturales y artísticas que conforman el patrimonio cultural de la nación. A continuación, se presenta un ejemplo del inventario perteneciente al primer apartado.

Tabla 1.

Ejemplo de inventario de referentes culturales del PCIC

1.2. Población		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> ■ Pueblos de los países hispanos <ul style="list-style-type: none"> — Minorías étnicas <i>gitanos, cunas, quichés, lacandones, chibchas, misquitos, mapuches, guaraníes, caribes, etnias africanas.</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.1.3.] — Importancia de la población indígena 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Atuendos típicos de etnias indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Civilizaciones precolombinas <i>olmecas, mayas, toltecas, incas, aztecas...</i> ■ Corrientes migratorias en los siglos xx y xxi en los países hispanos <i>causas principales de la emigración, principales destinos de los emigrantes.</i>

Tomado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm

Como se puede ver en la imagen, el contenido del apartado población alude a las minorías y a la población indígena de los países hispanos, sus costumbres y una parte de su historia. También se puede observar que se presentan tres fases que representan la gradación de los contenidos, de lo más general a lo más específico y de la información más accesible a la menos accesible, ya sea por su disponibilidad en texto o Internet o por su frecuencia de aparición.

Este es el inventario más significativo para nuestra investigación ya que a partir de él se creó una guía para los referentes culturales vistos durante la implementación a través del PL.

Esta investigación se centra en indagar si el PL puede desarrollar la competencia lingüística e intercultural de estudiantes aprendices de ELE inmersos en el contexto bogotano, principalmente centrándose en la enseñanza de referentes culturales. Sin embargo, este estudio no deja de lado el segundo inventario de saberes y comportamientos socioculturales y el tercero de habilidades y destrezas interculturales que, a pesar de no jugar un papel central en la investigación, también fueron trabajados durante la implementación. En consecuencia, se hace una breve descripción de estos inventarios del PCIC que integran su componente cultural.

El segundo inventario, sobre saberes y comportamientos socioculturales abarca el conocimiento, basado en la experiencia, del modo de vida, la cotidianidad, la identidad colectiva, las relaciones personales, entre otros aspectos de una determinada comunidad. Contiene tres apartados, condiciones de vida y organización social, que recoge datos relativos a la vida diaria y a las condiciones de vida como los horarios laborales, los niveles de vida, las actividades de ocio, etc.

El segundo apartado de relaciones interpersonales corresponde a la información sobre las convenciones sociales, la estructura social y las relaciones entre los miembros de la comunidad en el ámbito personal, público, profesional y educativo. Y, finalmente, el tercer y último

apartado titulado “identidad colectiva y estilo de vida” incluye los aspectos que hacen que los individuos se sientan parte de la sociedad como las convenciones sociales referentes a los saludos, el comportamiento en actos sociales, ceremonias, fiestas, prácticas religiosas, tradiciones, etc.

Para terminar, el tercer inventario que compone la dimensión cultural del PCIC, habilidades y actitudes interculturales, da pautas para que el alumno pueda acercarse a la cultura hispanohablante desde una perspectiva intercultural donde no se trata solo de comunicar sino de comprender, aceptar e integrar al otro y su bagaje cultural. Algunas habilidades del compendio corresponden a la percepción de diferencias culturales, el reconocimiento de la diversidad cultural, la adaptación, entre otras. Por otro lado, algunas actitudes del inventario son la empatía, la curiosidad, la apertura y la tolerancia hacia el otro.

De acuerdo con el PCIC, el uso de los tres inventarios permite que el alumno acceda e interprete la información cultural a través de la exposición a productos culturales. En esta investigación se encuentra al PL bogotano como un input ideal que permite esta exposición de manera auténtica, actualizada y propia del entorno cultural donde viven los estudiantes.

Además, según Altamar (2015), el componente cultural de varios manuales de español puede estar desactualizado, estar tratado de manera superflua e incluso tener una visión extranjera de cómo es un país. Por eso, el PL de la ciudad de Bogotá es el material perfecto puesto que a partir de él surgen referentes culturales que pueden ser abordados en el aula de ELE de manera auténtica con textos de la ciudad de hoy, que permitan generar discusiones en torno a temas culturales. En palabras de Acevedo (2016, p. 58):

Cabe mencionar que los PLs no ayudan únicamente a conocer la cultura entendida como las creencias o conductas de un mismo grupo, sino también la cultura de la actualidad, es decir, un estudiante puede conocer qué cosas están de moda, la situación económica, la situación política, etc. gracias a las manifestaciones en los PLs. Además, estos son muy útiles como material docente ya que sirven de pretexto para abordar casi cualquier tema relacionado con la cultura de nuestro país o del país en cuestión.

Para concluir este capítulo, se reflexiona sobre la manera de integrar el componente cultural en la clase de ELE. De acuerdo con Kuo y Lai (2006), existen estrategias específicas para incorporar la cultura en la clase de lengua. Una de ellas es escoger materiales ricos culturalmente que permitan a los aprendientes embarcarse en una experiencia cultural real, puesto que éstos pueden fortalecer y motivar el aprendizaje de la segunda lengua. Esta es la razón por la cual se eligió trabajar con el PL, pues como se mencionó con anterioridad, son textos reales expuestos en la ciudad donde los estudiantes viven y contienen información y referentes culturales que pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje del español y la cultura colombiana.

Otra estrategia consiste en enseñar contenido cultural de la lengua meta y compararlo con la situación cultural de la lengua madre y que sean los mismos estudiantes los que noten estas diferencias o similitudes. Esta es una parte fundamental de la competencia intercultural y por lo tanto es vital en la elaboración de las actividades basadas en el PL, pues no sólo se quiere enseñar la cultura de la ciudad y el país, sino que también se quiere aprender sobre otras culturas.

Los autores también recomiendan aprovechar la heterogeneidad étnica y cultural del aula de clase y que los estudiantes sean en sí mismos “recursos culturales” (Kuo y Lai, 2006, p. 8). En otras palabras, que sean embajadores de su cultura y así todos los participantes en el aula puedan aprender sobre diferentes culturas al mismo tiempo que aprenden sobre la cultura de la lengua meta. Siguiendo esta premisa, los estudiantes de ELE se convertirán ellos mismos en

representantes de su cultura y, sus opiniones y paralelos enriquecerán los conocimientos adquiridos en el aula no sólo entre ellos mismos sino también para la investigadora.

De esta manera, todas las estrategias mencionadas con anterioridad serán tenidas en cuenta para la creación del material para la implementación pedagógica de esta investigación, acompañadas del inventario de referentes culturales propuesto por el PCIC.

Finalmente, se cierra este capítulo con una cita de la docente Koszla-Szymanska (1996) que, a pesar de haber sido realizada en la década de los 90, sigue teniendo vigencia en la actualidad:

Precisamente, el idioma español, enseñado en su forma auténtica y natural, no puede carecer de valores específicos del ambiente social que de él se sirve; su enseñanza formal debe ir acompañada de la enseñanza de contenido temático que incluya la cultura, la realidad y la civilización españolas (p. 127).

Una vez expuesta la definición de PL como acto comunicativo y herramienta pedagógica y sus características como input para desarrollar el componente intercultural en el aula de ELE, se prosigue a describir la metodología utilizada para llevar a cabo el objetivo principal de esta investigación que consiste en indagar si el Paisaje Lingüístico como recurso pedagógico en el aula puede desarrollar la competencia lingüística e intercultural de estudiantes aprendices de ELE inmersos en el contexto bogotano.

4. Metodología

En el presente capítulo se expondrá la metodología utilizada para la realización de este trabajo. En primer lugar, se encontrará una descripción del tipo de estudio y el método. Después, se abordará la población y la muestra que abarcó la investigación. Enseguida, los instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos serán presentados, seguidos del procedimiento que indica el orden en el que fueron aplicados. Para concluir, se ahondará en las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para el manejo de la información obtenida para el estudio.

4.1 Tipo de estudio y método

Esta investigación está caracterizada como un estudio exploratorio de método mixto. Se optó por una combinación del método cualitativo y cuantitativo porque se quiso lograr un mayor entendimiento del PL como herramienta en el aula de ELE y un enfoque puramente cualitativo o cuantitativo no permitiría aprehenderlo ya que, según Hernández (2014), todos los fenómenos tienen dos caras, una realidad objetiva y una subjetiva, por eso el método mixto permite abarcarlas ambas. En este caso, se recogieron datos numéricos, verbales, textuales y visuales de naturaleza cuantitativa y cualitativa para tener una visión más amplia del fenómeno. Así mismo, los instrumentos que apoyan esta perspectiva también integran ambos enfoques como la consolidación de un corpus fotográfico, el diseño de una implementación pedagógica, el seguimiento de un diario, la realización de una encuesta y la creación de dos pruebas: una de entrada y otra de salida.

Por otra parte, se considera un estudio exploratorio porque investiga un campo relativamente nuevo como es el PL en la enseñanza del español como lengua extranjera en una ciudad colombiana. A su vez, presenta una perspectiva innovadora puesto que busca integrar técnicas

cualitativas y cuantitativas de recolección y análisis de datos que no se han tenido en cuenta previamente en investigaciones de PL. Adicionalmente, tampoco existe una prueba estandarizada para evaluar el aprendizaje a través del PL y los pocos estudios existentes sobre PL en el aula de ELE se limitan a la formulación de propuestas pedagógicas sin aplicarlas en una clase real. Finalmente, esta investigación quiere explorar este campo y aportar a la realización de futuras investigaciones sobre PL desde territorios hispanohablantes latinoamericanos.

4.2 Población y muestra

Según Espejo, Flórez y Zambrano (2011), la creciente demanda del aprendizaje de ELE en Colombia obedece al incremento en la comunicación entre los países del mundo, al intercambio comercial, al turismo, a la movilidad académica y al interés de los extranjeros –principalmente los jóvenes- por la cultura hispana. En efecto, Bogotá concentra más del 70% de la oferta de programas de ELE en Colombia (Redacción Bogotá en Cárdenas, Cortés y Nieto, 2016). Dentro de este marco, la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá se destaca por su oferta de cursos para el aprendizaje de español, de modo que la cantidad de extranjeros no hispanohablantes que integran la comunidad universitaria es significativa. Esta población, que es con la que se trabajó en este proyecto, se compone de los aprendices de los cursos libres de ELE del programa de Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE).

Los cursos de ELE de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá existen desde finales de los años 90, es decir que tienen una trayectoria de más de 18 años (Espejo, Flórez y Zambrano, 2011). Estos cursos libres son ofertados por la Extensión del DLE y se organizan en 6 niveles de dos meses cada uno, con una intensidad de 80 horas por nivel, 10 horas semanales de lunes a viernes de 4 a 6 pm. Los estudiantes de ELE componen un grupo bastante heterogéneo

en cuanto a nacionalidades se refiere y principalmente son jóvenes que vienen al país a aprender español por motivaciones de orden personal o profesional.

Una vez establecida la población a la cual se dirige la investigación, se puede hablar de la muestra con la cual trabajó la investigadora que se compone de 18 estudiantes de los tres primeros niveles de los cursos de ELE de la Extensión de la Universidad Nacional. Esta muestra fue no probabilística ya que la selección de los sujetos dependía de que cumplieran con ciertas características o criterios impuestos por el investigador (Otzen y Manterola, 2017), que en este trabajo correspondió a estudiantes extranjeros aprendientes de ELE que estaban viviendo en inmersión en la ciudad de Bogotá.

El muestreo puede considerarse por conveniencia, pues según Otzen y Manterola (2017, p. 230): “Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador.” Es así que el acceso a los sujetos fue permitido por la Extensión de la Universidad donde la investigadora realiza la maestría y es egresada del Departamento de Lenguas Extranjeras.

Cabe aclarar que la muestra de 18 estudiantes corresponde a los participantes que completaron el proceso investigativo puesto que varios estudiantes tenían una asistencia itinerante a las sesiones en las que se llevó a cabo la investigación. Enseguida, se presenta una caracterización de la muestra. Toda la información presentada a continuación fue obtenida a través de la encuesta realizada a los estudiantes ([Ver anexo A](#)).

La finalidad de la encuesta, que fue igual para los tres niveles, fue caracterizar a la población y crear un perfil del participante, por eso se pregunta por la edad, la profesión, la nacionalidad y el tiempo que lleva viviendo en Bogotá. También, se indaga por su lengua materna y las lenguas

que habla y, finalmente, para completar su perfil como estudiante de español, se le pregunta cuánto tiempo ha aprendido la lengua, si ha viajado a países hispanohablantes y si conocía Bogotá o Colombia previamente. Esta información permitió conocer características de los estudiantes y averiguar sobre su bagaje cultural y lingüístico

Así, los participantes se dividen en los grupos y en género como muestra la siguiente tabla:

Tabla 2:

Distribución de los participantes en los tres niveles

NIVEL 1		NIVEL 2		NIVEL 3	
Hombres	2	Hombres	3	Hombres	2
Mujeres	5	Mujeres	3	Mujeres	3
Total	7	Total	6	Total	5

En cuanto a la edad, la mayoría de los participantes son jóvenes y se ubican principalmente en el rango entre 18 y 25 años como se observa en la gráfica:

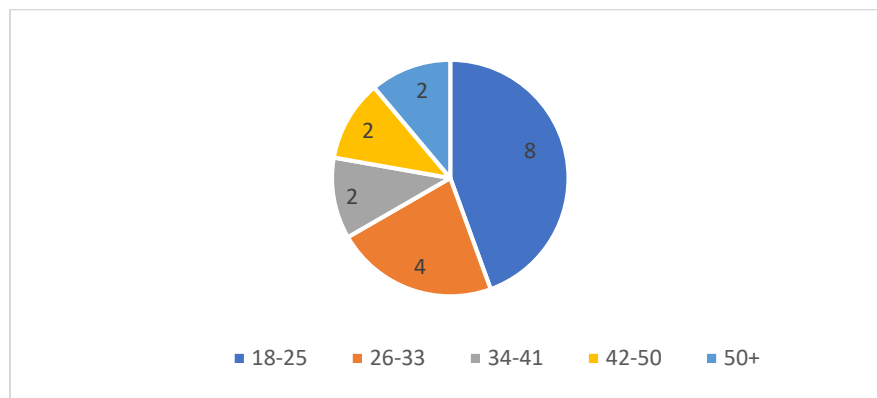


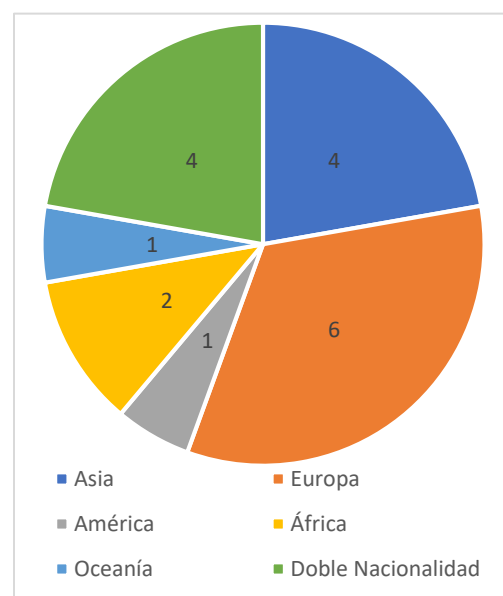
Figura 2. Distribución de los participantes por edad

En lo que concierne a la nacionalidad, los participantes provenían de 16 países diferentes y cuatro de ellos tenían doble nacionalidad, dos de ellos colombiana. A continuación, se presenta una tabla con las nacionalidades y una gráfica de éstas agrupadas por continente.

Tabla 3:

Distribución de los participantes por nacionalidad

Nacionalidad	Participantes
Alemana	2
Australiana	1
China	2
Danesa/Colombiana	1
Estadounidense	1
Holandesa	1
Húngara	1
Inglesa	1
Italiana	1
Kenia	1
Sudafricana	1
Surcoreana	1
Taiwanesa/Colombiana	1
Turca	1
Turca/Suiza	1
Yemení/Bielorrusa	1



De acuerdo con esta información, la mayor parte de los estudiantes provienen de Europa, seguidos por los aprendientes originarios de China y las personas con doble nacionalidad. Al conocer esta información, es posible prever que el número de lenguas habladas por estos estudiantes es bastante heterogéneo. En efecto, los participantes tienen 14 lenguas maternas diferentes:

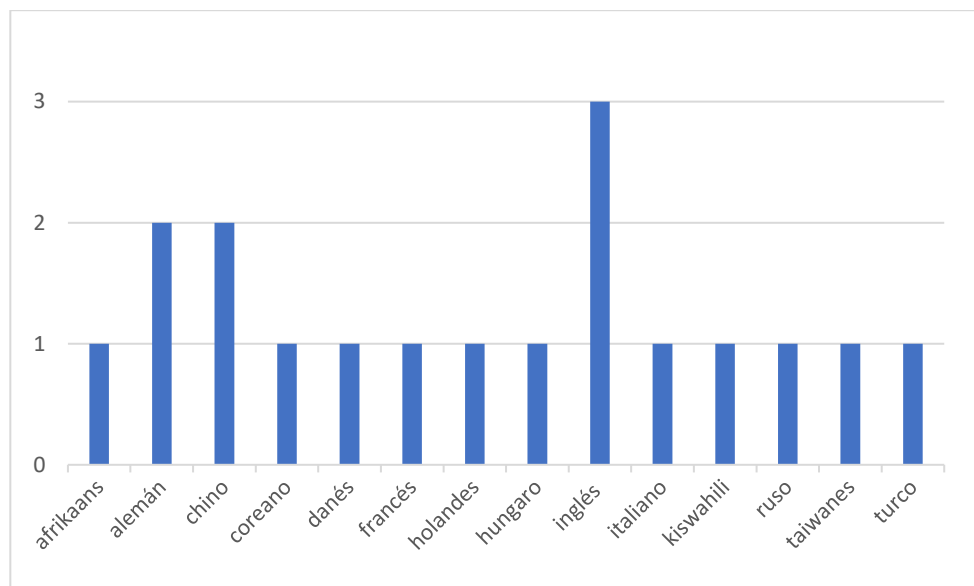


Figura 3. Lenguas maternas de los participantes.

Cuando se cuestionó a los participantes sobre qué otras lenguas conocían aparte de su lengua materna, 10 estudiantes afirmaron hablar inglés y otras lenguas como el alemán, el chino, el portugués, entre otras. De la totalidad de los participantes, solo 5 de ellos no hablaban otras lenguas. Es decir que la mayoría de la población estaba familiarizada con el aprendizaje de una segunda lengua.

En lo que concierne a la ocupación, los participantes se desenvuelven diferentes profesiones. Las principales corresponden a docentes y estudiantes según la gráfica presentada enseguida.

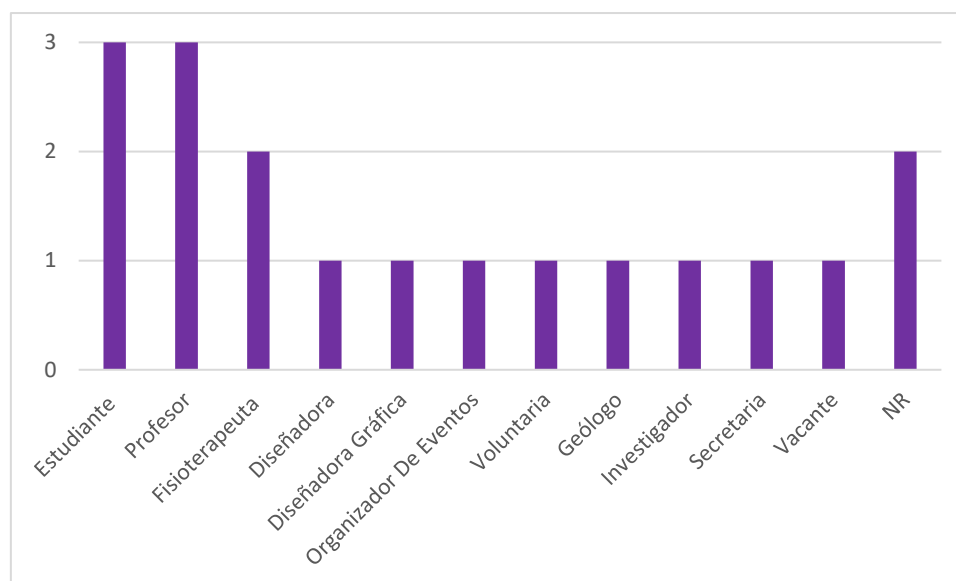


Figura 4. Profesiones de los participantes.

El tiempo vivido en Bogotá al momento de aplicar la prueba de entrada es una variable relevante a tener en cuenta ya que, al medir el conocimiento de referentes culturales o del léxico correspondiente a la gastronomía típica, los estudiantes que hayan pasado más tiempo en el territorio colombiano pueden tener una ventaja sobre los otros. En el primer nivel, la mayor parte de los estudiantes habían vivido en Bogotá por un periodo de 1 a 3 meses. Por su parte, más de la mitad de los estudiantes del nivel 2 lo habían hecho de 4 a 6 meses y, finalmente, la mayor parte de los participantes del nivel tres han permanecido en la capital colombiana de 4 a 6 meses o más de 6 meses de acuerdo con las gráficas presentadas a continuación.

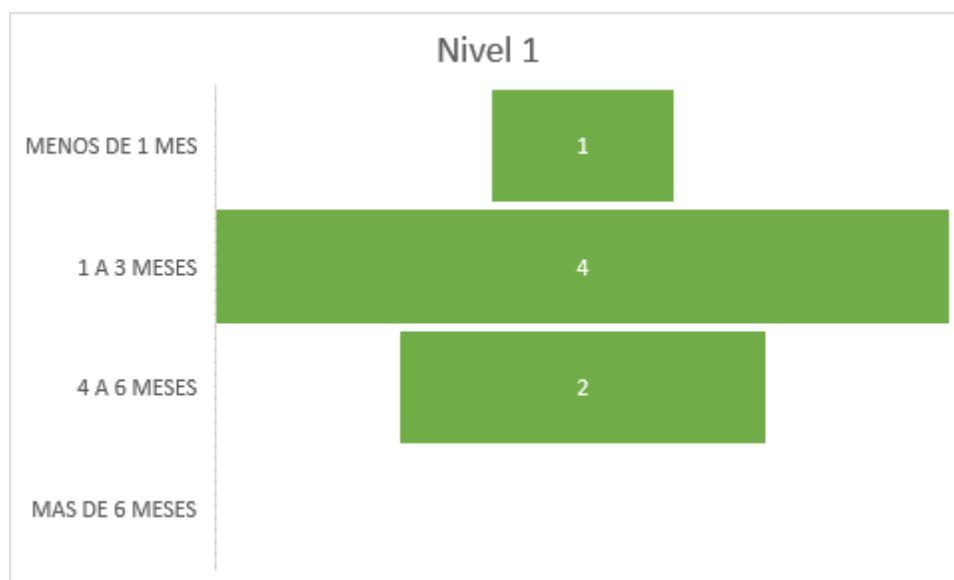


Figura 5. Tiempo en Bogotá de los participantes del nivel 1.

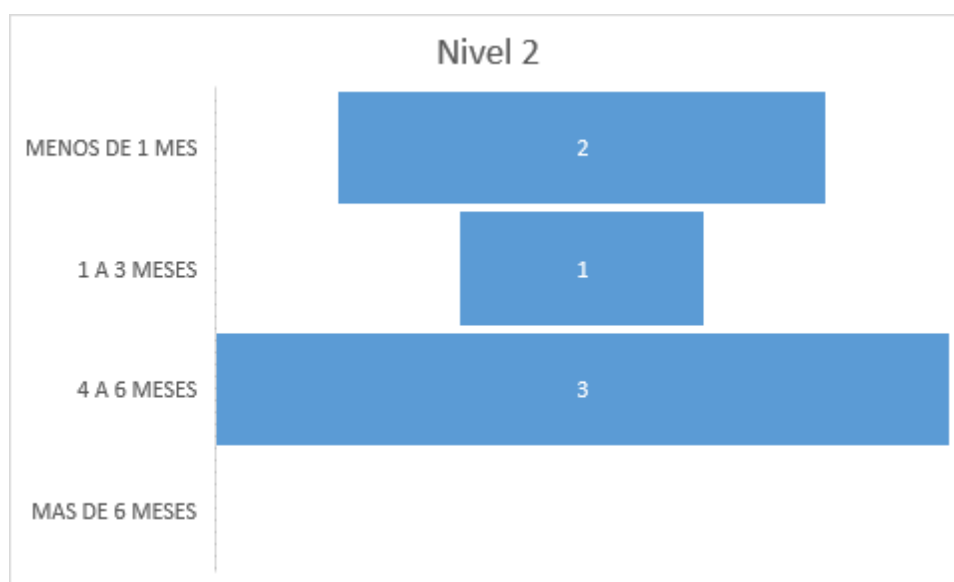


Figura 6. Tiempo en Bogotá de los participantes del nivel 2.

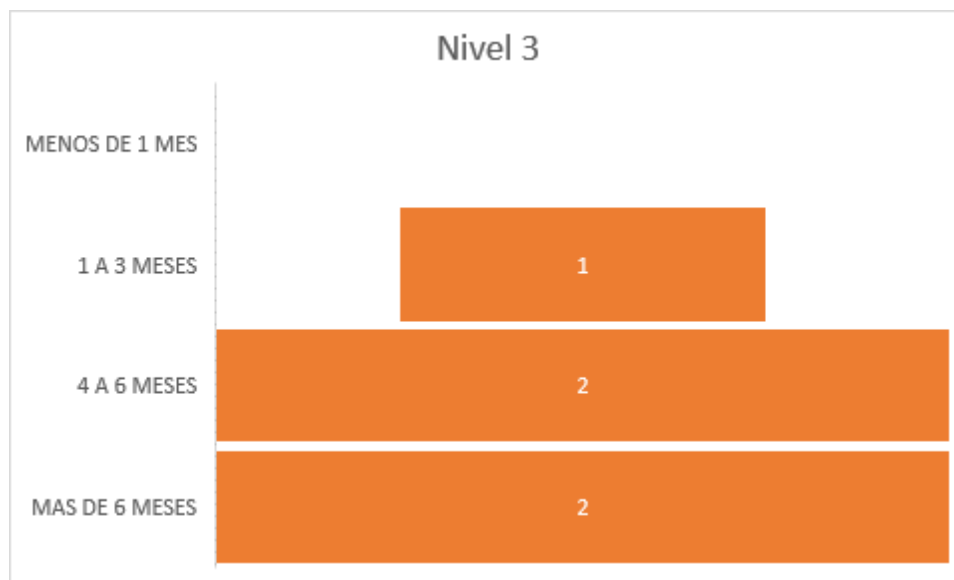


Figura 7. Tiempo en Bogotá de los participantes del nivel 3.

Si se tiene en cuenta a la totalidad de la población, los participantes se concentran mayoritariamente en un lapso de 4 a 6 meses con 7 personas, seguidos por la franja temporal de 1 a 3 meses con 6 participantes. Le siguen 3 participantes que habían vivido en Bogotá durante menos de un mes y, por último, 2 participantes por más de 6 meses. En general, se concluye que el nivel es proporcional al tiempo vivido en la ciudad, es decir que los estudiantes del primer nivel son los que menos han estado en Bogotá y los del tercer nivel son los que más han permanecido en la ciudad.

Los motivos por los cuales los participantes se encuentran habitando la ciudad de Bogotá van desde motivaciones académicas, hasta familiares o laborales. Además, se observa que varios estudiantes se encuentran en Colombia de paso por vacaciones.

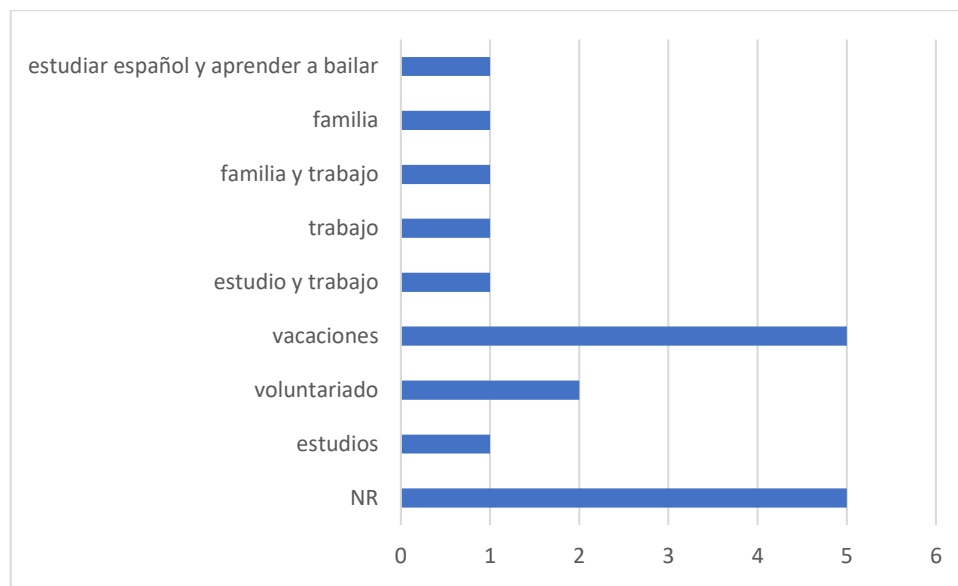


Figura 8. Motivaciones para vivir en Bogotá de los participantes

Finalmente, de acuerdo con la información dada por los estudiantes al momento de realizar la prueba, 12 de ellos habían conocido países hispanohablantes, en su mayoría España, pero también otros países como Cuba, Costa Rica, Guatemala.

Toda la información presentada con anterioridad nos permite crear un perfil de los estudiantes, conocer su identidad e informaciones relevantes para la caracterización de la población. A continuación, se presentan los instrumentos utilizados para recolectar los datos.

4.3 Instrumentos de recolección de datos

En este apartado se presentan las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en la investigación para cumplir con cada uno de los objetivos propuestos. Los instrumentos están agrupados según su naturaleza cuantitativa o cualitativa como se presenta a continuación.

4.3.1 Instrumentos de recolección de datos cuantitativos.

En esta sección se describirán los instrumentos de naturaleza cuantitativa que fueron empleados en la recolección de datos. Entre éstos se encuentran las pruebas de entrada y de salida, también llamadas pruebas pretest y posttest, para los niveles 1 y 2.

El objetivo principal de la investigación fue indagar si el PL bogotano puede desarrollar la competencia lingüística e intercultural en estudiantes de ELE inmersos en la ciudad. Para hacerlo, se diseñó una implementación pedagógica con diferentes actividades basadas en el PL. Con el propósito de observar si hubo un cambio en los estudiantes antes y después de la implementación, se decidió emplear una prueba de entrada y de salida.

Como los participantes del nivel 1 eran debutantes en el aprendizaje del español, la prueba y la intervención debían adaptarse a sus competencias lingüísticas. Entonces se creó una prueba específica para ellos. Igualmente, durante la aplicación del instrumento la investigadora se aseguró de explicar e incluso traducir las preguntas para garantizar su comprensión por parte de los estudiantes. Por otra parte, para el nivel 2 y 3 se realizó una sola prueba con el fin de hacer una comparación entre sujetos sobre el progreso de los participantes de ambos grupos. Seguidamente se describen los contenidos de ambas pruebas.

4.3.1.1 Pruebas de entrada y de salida nivel 1.

La prueba del primer nivel propone 6 ítems ([Ver anexo B](#)). Los puntos *a.* y *b.* corresponden a dos preguntas abiertas que buscan conocer la opinión de los estudiantes de la ciudad de Bogotá e indagar por las principales diferencias o similitudes entre la capital colombiana y su respectiva ciudad de origen. El objetivo de estas preguntas de opinión es observar qué referentes culturales

mencionan en sus respuestas y sobre qué aspectos establecen comparaciones sobre su lugar de origen y la ciudad donde se encuentran inmersos ahora.

Estas dos primeras preguntas están orientadas a hacer un diagnóstico de los conocimientos culturales asociados con la ciudad o el país que tienen los estudiantes. Al comparar la prueba de entrada y de salida, se podrá evidenciar si los estudiantes tienen opiniones diferentes sobre la ciudad y sus habitantes; si a nivel léxico su competencia ha mejorado y si hay elementos pertenecientes a las intervenciones que puedan ser identificados.

Desde este punto de la prueba en adelante las actividades están centradas en la comprensión de los textos pertenecientes al PL bogotano. Las actividades c, y d, de la prueba evalúan la competencia léxica de los estudiantes puesto que su objetivo es conocer si el estudiante puede asociar correctamente las palabras y las imágenes a textos multimodales referentes a aspectos culturales de la capital colombiana. En efecto, en el punto c. los participantes deben relacionar las muestras de PL bogotano con las imágenes a las cuales hacen referencia. Todas las imágenes son de productos gastronómicos típicos colombianos. El objetivo es saber si el estudiante conoce estos productos y si puede asociarlos al PL que les corresponde.

Enseguida, en actividad d., los alumnos encuentran unas muestras de PL con espacios en blanco que deben completar con un grupo de palabras propuesto por la prueba. Así, esta pregunta también se orienta hacia el conocimiento de unidades léxicas asociadas a campos semánticos como el comercio, el transporte y la gastronomía. Para poder realizar esta actividad, el estudiante podrá inferir de las imágenes y las otras palabras presentes en las fotografías de PL cuál es la palabra que pertenece a cada letrero.

Las dos actividades finales quieren evaluar si el estudiante identifica componentes del PL como acto comunicativo. Por ejemplo, en la actividad e. se pide al estudiante que observe tres fotografías de PL e identifique la intención del mensaje de cada una, de acuerdo con tres opciones presentadas: vender, informar o ubicar. Esta pregunta busca determinar si los estudiantes pueden identificar los fines u objetivos de las muestras de PL.

Para concluir, la última actividad f. pide a los estudiantes establecer un escenario o contexto donde pueden encontrar las muestras de PL presentadas con anterioridad. Esta información puede ser inferida a partir del texto y las imágenes del letrero o puede estar basada en experiencias propias de los estudiantes dentro de la ciudad.

De este modo, se busca que con la comparación de las pruebas de entrada y de salida se pueda evidenciar si los participantes adquirieron un mayor conocimiento de referentes culturales propios de la ciudad, si hay un enriquecimiento de su competencia léxica y si pueden identificar componentes del PL como acto comunicativo, tal como fueron presentados en el capítulo de marco teórico.

4.3.1.2 Pruebas de entrada y de salida nivel 2 y 3.

La prueba para el nivel 2 y 3 ([Ver anexo C](#)) se enfoca en medir, a través de la comprensión de textos multimodales, el conocimiento de referentes culturales y los elementos que hacen del PL un acto comunicativo. Esta prueba contiene 13 preguntas: 7 abiertas y 6 cerradas. Las primeras dos preguntas, a. y b., son las mismas que las de la prueba para el nivel 1. En la primera se le pide al participante describir la ciudad y sus habitantes, y en la segunda hacer una comparación entre su lugar de origen y Bogotá, Colombia.

Después, se presenta una muestra de PL y se hacen preguntas cerradas de comprensión de lectura del texto presentado en la fotografía. Las preguntas c., e., f., h. y m. pretenden comprobar si el participante puede identificar algunos de los elementos que caracterizan al PL como acto comunicativo, aspectos como los son el fin u objetivo del texto, los participantes y el escenario o el contexto donde tiene lugar el mensaje.

Desde un punto de vista distinto, los ítems d., k., y l., tratan de evaluar si los participantes conocen referentes culturales asociados a la educación como el Sena o personajes importantes como Gabriel García Márquez y su obra.

Finalmente, las preguntas g., i., j. y n. quieren evaluar la capacidad de interpretación e inferencia del estudiante a partir de la fotografía de PL y el conocimiento de referentes culturales relacionados con esa muestra de PL. Así, mediante preguntas como ¿Qué te dice el letrero sobre Bogotá y sus habitantes? Los estudiantes deberán analizar el contenido del letrero y relacionarlo con el contexto donde se encuentra para poder inferir un significado que trasciende al contenido lingüístico de la muestra de PL.

En conclusión, ambas pruebas están diseñadas para explotar las cualidades del PL y a través de los diferentes textos de la ciudad, medir la competencia léxica, la comprensión e interpretación de textos multimodales y el conocimiento de referentes culturales asociados a la colombianidad.

4.3.2 Instrumentos de recolección de datos cualitativos.

Dentro del método cualitativo, los instrumentos utilizados en esta investigación corresponden a un corpus fotográfico, la creación de una propuesta pedagógica basada en el PL bogotano y un diario. Estos instrumentos serán descritos enseguida.

4.3.2.1 El corpus fotográfico.

La fotografía de letreros es una técnica de investigación característica de los estudios de PL como parte de la recolección de datos y esta investigación no es la excepción puesto que se ha creado un corpus fotográfico con más de 150 imágenes de muestras de PL.

La investigadora capturó letreros comerciales, señales de tránsito, pancartas publicitarias, grafitis, calcomanías, entre otros textos visibles en las calles de la ciudad de Bogotá. Una característica fundamental de los PL fotografiados corresponde a su ubicación, pues debían estar localizados en el espacio público, es decir que cualquier transeúnte podría verlos. La accesibilidad del texto al caminante en el espacio público es una de las razones por las cuales no se tuvieron en cuenta espacios privados, cerrados o de acceso restringido.

Otro criterio para fotografiar los textos multimodales del PL bogotano fue su carácter estático. En otras palabras, sólo se tuvieron en cuenta las muestras de PL que fueran legibles fácilmente y estuvieran plasmadas en superficies estables e inmóviles. Así, elementos como estampados de camisetas de transeúntes no entraron en la clasificación.

Los criterios para seleccionar qué fotografías tomar estaban basados en el tipo de público al cual iban a ser expuestas, a saber, los estudiantes extranjeros aprendices de ELE. Por esta razón, se buscó que los letreros tuvieran un impacto en ellos, con léxico utilizado por los bogotanos y que pudieran ser utilizados para abordar algún tema cultural.

Es importante aclarar que este corpus fue tomado en un espacio específico de tiempo, entre 2018 y 2019, y en ciertas localidades de la ciudad como Teusaquillo, la Candelaria, Chapinero y Suba donde se moviliza diariamente la investigadora. Por lo tanto, es un corpus específico que, aunque no es representativo de toda la ciudad de Bogotá, puede tomarse como un testimonio del PL de

algunos sectores de Bogotá, pues el PL es un fenómeno cambiante que evoluciona con el tiempo como lo hace la lengua misma.

Las fotografías fueron tomadas con dos dispositivos. El primero, un teléfono inteligente Iphone 7 y el segundo, una cámara fotográfica Canon Powershot SX520 HS. El uso de dos dispositivos distintos corresponde a la disponibilidad en el momento en que se encontraba una muestra de PL que llamaba la atención de la investigadora. Si bien se hicieron recorridos para tomar fotografías, en ocasiones se encontraban letreros en paseos esporádicos, en una parada de bus o en el camino a un lugar específico.

Finalmente, las fotos fueron tomadas incluyendo en el encuadre el contexto donde se encontraban. Sin embargo, como podrá verse más adelante en diferentes actividades de la propuesta pedagógica y en las pruebas mismas, algunas fotos fueron recortadas para que se viera solo el texto con el objetivo de que los estudiantes pudieran inferir el contexto donde se encontraban los letreros. A continuación, se encuentra un collage con algunas de las fotografías que integran este corpus.



Figura 9. Ejemplos de fotografías del corpus de Paisaje Lingüístico Bogotano

4.3.2.2 *La propuesta pedagógica.*

Uno de los objetivos de esta investigación es diseñar e implementar una propuesta pedagógica basada en el PL de la ciudad de Bogotá en el aula estudiantes aprendices de ELE de los cursos de extensión de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Para cumplirlo, se diseñó una implementación pedagógica realizada en los niveles 1, 2 y 3 del programa de ELE de la Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá.

Gracias al permiso otorgado por la dirección de la Extensión, se tuvo acceso a 28 horas de clase: 10 horas en el primer nivel que correspondía a los debutantes en el aprendizaje del español; 10 horas en el segundo nivel de estudiantes intermedios y 8 horas en el tercer nivel de estudiantes avanzados. En el último nivel, no fue posible realizar la última sesión por inconvenientes con el calendario académico, así que se trabajó sólo 8 horas con los estudiantes.

Con la autorización de las profesoras de cada nivel, las sesiones tuvieron una duración de dos horas, es decir una clase semanalmente. En ese orden de ideas, la intervención para los niveles 1 y 2 tuvo una duración de 5 semanas y para el nivel 3, de 4 semanas. Es importante afirmar que la docente del primer grupo accedió a dejar la clase en manos de la investigadora, es decir que estuvo ausente en las sesiones de la implementación. Por su parte, las docentes de los niveles 2 y 3 decidieron estar presente durante las sesiones.

Para desarrollar cada una de las clases, se crearon guías para los 3 niveles que fueron desarrolladas en su totalidad por la investigadora que se apoyó en documentos auténticos, no sólo pertenecientes al corpus de fotografías de PL sino también de material audiovisual o textos

tomados de diferentes medios de comunicación colombianos. En cada sesión se trabajaron las cuatro competencias: comprensión escrita y oral y producción escrita y oral, aunque se dio mayor importancia a la producción oral, ya que siempre se buscó conocer las opiniones de los estudiantes y generar discusiones en torno los temas culturales propuestos.

Cabe aclarar que las sesiones no estaban dedicadas en un cien por ciento al trabajo con el PL, puesto que el objetivo era abordar temas culturales o lingüísticos a través del PL, no que los estudiantes se convirtieran en expertos en su análisis. Adicionalmente, como se mencionó previamente, era obligatorio abordar los temas planteados en el currículo de los cursos de ELE. De este modo, este trabajo comparte la visión de Acevedo (2016, p. 32):

Así pues, con respecto a la inclusión del PL en el currículum de ELE es razonable declarar que éste no tiene un espacio individual, sino que se presenta, por el contrario, como un recurso adaptable capaz de ser útil para mejorar diversos apartados de la lengua, es decir, capaz de ayudar a comprender la gramática, pero también la pragmática, o capaz de mejorar la ortografía, pero también la pronunciación. Así pues, siempre que se tengan en cuenta los objetivos de la enseñanza o aprendizaje se podrán seleccionar diferentes muestras de PL que sirvan como referente del objeto de estudio.

De igual manera, Yujing (2018) considera al PL como un complemento y no como una meta en sí puesto que el uso de los textos de la ciudad tiene la ventaja de actualizar contenidos presentados mediante métodos tradicionales. Adicionalmente, para la autora es importante familiarizar a los estudiantes con la comprensión de muestras de PL, ya que éstas suelen estar presentes en la evaluación de la comprensión lectora de exámenes oficiales como el diploma de español DELE para los niveles A1 y A2.

Además, en su propuesta de explotación del PL en el aula, Yujing (2018, p. 160) adjunta una tabla que permite guiar la preparación de una clase con materiales de PL que incluye aspectos como la fecha y la duración de la clase, el nivel, las fotografías de signos lingüísticos, la distribución individual o grupal de los estudiantes, las destrezas a desarrollar, el contenido gramatical a trabajar y los objetivos de la clase. Todos estos aspectos fueron tenidos en cuenta para la realización de una nueva tabla que acompaña cada una de las sesiones diseñadas ([ver anexo D](#)) y que se presenta a continuación.

Tabla 4:

Ficha de preparación para cada sesión de la implementación

SESIÓN	
Fecha de la clase:	
Nivel:	
Duración:	
Competencias:	Gramatical:
	Comunicativa:
	Intercultural:
Objetivos:	
Comentarios:	Número de fotografías de PL del corpus utilizadas:
	Material Adicional:
Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	

Se subraya la presencia del desarrollo de la competencia intercultural pues es la que más se desea trabajar a través del PL. Así, en esa sección de la tabla se encontrarán los referentes culturales desarrollados en cada sesión. También se resalta la sección que concierne a las observaciones y los comentarios sobre el desarrollo de la clase que surgían en cada sesión y que fueron consignados inicialmente en el diario de la investigadora, instrumento que será descrito en la siguiente sección.

Ahora bien, después de haber expuesto las condiciones en las cuales se desarrolló la implementación y los aspectos a tener en cuenta en la preparación de las sesiones, se aborda enseguida la progresión del material, que está enmarcado en el enfoque por tareas.

A finales de los años 80 como complemento al método comunicativo surge el paradigma del enfoque por tareas que, a través de los aportes de la lingüística, la psicolingüística y las ciencias de la educación, se centra en cuatro ejes: la competencia comunicativa, los métodos para desarrollarla, la organización y secuenciación del material y la evaluación de todo el proceso (Zanón, 1990).

De acuerdo con Zanón (1990) una tarea es representativa de los procesos de comunicación de la vida real, identificable como una unidad de actividad en el aula, su intención comprende el aprendizaje del lenguaje y está diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia que favorecen el aprendizaje.

Por su parte, para Estaire y Zanón (1990) las tareas son de dos tipos: existen «tareas de comunicación/meta» o «tareas pedagógicas/posibilitadoras». Las primeras, son las principales que concluyen una secuencia y que, para ser realizadas, necesitan de tareas posibilitadoras, es decir pequeñas actividades que contribuyan y acerquen al alumno a la tarea final.

Nunan (1989) considera que, para plantear una tarea, el docente debe tener en cuenta su objetivo; la naturaleza de la información que se utiliza en la tarea ya sea un texto o una fotografía; las actividades que genera la tarea, es decir procedimientos y subtareas; los roles que cumplen los profesores y los alumnos y finalmente el contexto espacio-temporal donde se desarrollan las tareas.

Según Casquera (2004), una tarea es una actividad secuencial que compone un proyecto o una unidad didáctica; tiene una extensión reducida y responde a un único objetivo, sea este específico (microtarea) o general (macrotarea).

Se puede afirmar que, en consonancia con las definiciones dadas con anterioridad, una tarea es una actividad secuenciada cuyo objetivo final debe ser significativo para los estudiantes que la realizan. Esta tarea debe favorecer el aprendizaje y componerse de una serie de microtarear, tareas posibilitadores o subtarear que ayudan al estudiante a alcanzar el objetivo final.

Ciertamente, la tarea debe tener un propósito adecuado al contexto en el cual se encuentran los alumnos y debe estar centrada en la participación de éstos.

A la luz de esta definición de tarea se planteó la secuencia a seguir en la implementación pedagógica para los tres niveles cuyo proyecto final consiste en que los estudiantes tomen sus propias fotos del PL bogotano y las analicen en diferentes niveles. Esta es una parte importante del enfoque por tareas puesto que el estudiante no es un agente pasivo, sino que, por el contrario, tiene un papel importante dentro de su propio aprendizaje.

Cada una de las sesiones previas a la quinta clase donde se realizó la tarea final, estaban concebidas para dar un ejemplo a los estudiantes de cómo podían analizar por ellos mismos los textos en el espacio público de la ciudad. En el nivel 1, se planteó una actividad final basada en la propuesta de sesión didáctica de Acevedo (2016) para los primeros niveles de aprendizaje de español con el objetivo de ampliar el léxico del estudiante y que éste pudiera reconocer diferentes unidades léxicas vinculadas a campos semánticos específicos y adaptados a su nivel.

En este orden de ideas, el proyecto final consistió en que los estudiantes tomaran fotografías de textos que les parecieran interesantes de los muros de Bogotá y que trajeran las imágenes a la clase. Allí, el objetivo era revisar el léxico de cada uno de los letreros, aclarar dudas y que los alumnos clasificaran el texto en una categoría semántica propuesta por la investigadora.

Para facilitar el ejercicio, se realizó una etapa inicial con fotografías pertenecientes al corpus recolectado por la investigadora. En esta etapa se mostró a los estudiantes las fotografías, se les preguntó si entendían las palabras contenidas en el texto y finalmente de manera grupal los participantes clasificaron las fotos en los campos semánticos: gastronomía, transporte, comercio, indicaciones u otro. El campo semántico titulado “otro” pretendía invitar a los estudiantes a proponer sus propios campos cuando fuera necesario.

Después, en una segunda etapa, los estudiantes debían clasificar en grupos las fotografías que ellos mismos tomaron y mostrarlas al resto de la clase usando como ejemplo la actividad anterior con las fotografías de la investigadora. Consideramos valioso rescatar que el ejercicio, además de buscar desarrollar la competencia léxica, también buscaba generar espacios de conversación en torno a temas culturales.

Para el nivel 2 y 3 se pensó un proyecto diferente titulado “el museo cultural de las calles de Bogotá”. Un museo es un espacio de exhibición en el cual se presentan obras de arte con un valor cultural e histórico accesible al público en general. No obstante, este espacio suele carecer de una conexión con el contexto físico donde se encuentra. Pocos son los museos que logran establecer puentes con la realidad que se vive en las calles y los diferentes textos multimodales expuestos en los muros de la ciudad.

De igual manera, podría decirse que el aula de clase es el lugar propicio para la adquisición de conocimiento pero que, como un museo, tiene una cierta desconexión con el mundo que trasciende las paredes del aula. Principalmente para estudiantes de una segunda lengua en inmersión, la interacción con hablantes nativos y el contexto es una de las motivaciones más grandes para el aprendizaje de la lengua. Es así como se quiso llevar el PL al aula de ELE mediante el proyecto: el museo cultural de las calles bogotanas.

Esta actividad, bajo la metodología del enfoque por tareas, buscaba guiar a los estudiantes en el descubrimiento de elementos culturales sobre Bogotá y sus habitantes mediante el PL de la capital del país. En este orden de ideas, son los estudiantes junto con la investigadora quienes crean el proyecto, recogen los datos y los analizan. Por consiguiente, el objetivo final consiste en que cada aprendiz participe en una exposición del museo presentando su “obra” a la clase. La creación del museo cultural de las calles bogotanas se basa en tres etapas principales en las cuales el alumno empieza como visitante del museo, después como curador y finalmente como expositor. Estas etapas se exponen a continuación.

- **Visitante:**

Esta etapa corresponde a las tres primeras sesiones de clase con los estudiantes en las cuales la investigadora hace actividades con fotografías del PL bogotano para adentrarse en temas culturales como la gastronomía, los habitantes de la ciudad, la educación superior, etc. Estas actividades tienen como objetivo sensibilizar al estudiante frente a los textos multimodales que empapan la ciudad y las relaciones que se pueden establecer con la cultura de la misma. A su vez, las sesiones siempre están basadas en la interacción con los estudiantes y la reflexión sobre los referentes culturales de la cultura propia del aprendiz y la cultura bogotana.



Figura 10. Ejemplo de presentación de muestras de PL a los estudiantes

▪ **Curador:**

El curador de una exposición o galería de arte es la persona que decide qué obras de arte estarán presentes en la exposición y cómo estarán organizadas para transmitir un mensaje al público. De este modo, en esta etapa el estudiante deberá tomar fotografías de textos de la ciudad en espacios públicos que les parezcan interesantes. Después, el alumno deberá hacer una exposición de un tema cultural que esté asociado con la imagen siguiendo una serie de pistas explicadas en la guía 4 creada para el nivel 2 y 3 ([Ver anexo D](#)):

EL MUSEO CULTURAL DE LAS CALLES DE BOGOTÁ

Como hemos visto durante nuestras clases, Bogotá es una ciudad llena de textos e imágenes que hablan sobre su cultura y sus costumbres. Ahora, es tu turno de hablar de un aspecto cultural de Bogotá a través de la fotografía de un letrero que te parezca interesante. El siguiente análisis puede ayudarte.



¿Quién es la persona del letrero?

¿Qué dice el letrero?

¿A qué hace referencia?

¿Dónde podemos ver un letrero así?

¿Qué nos puede decir de Bogotá y sus habitantes?

¿De qué tema podemos hablar con este letrero?

¿Hay letreros como éste en mi país?

¿Qué dice el letrero?

¿Para quién es?

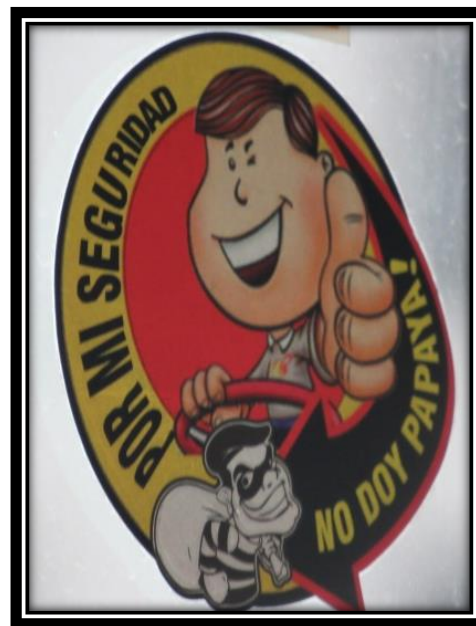
¿A qué hace referencia?

¿Dónde podemos ver un letrero así?

¿Qué nos puede decir de Bogotá y sus habitantes?

¿De qué tema podemos hablar con este letrero?

¿Hay letreros como éste en mi país?



▪ Expositor:

Después de tener la guía anterior para analizar el letrero, en la última sesión de clase cada estudiante expondrá su fotografía, explicará por qué eligió este letrero y hará un análisis de un referente cultural que surja a partir de él. Es importante que el aprendiz siga el modelo propuesto por la docente en la primera fase del proyecto para provocar la interacción y la discusión de sus

compañeros buscando siempre una comparación entre la cultura de origen y la cultura de la lengua meta, en este caso el español bogotano.

De acuerdo con estas etapas, este proyecto pretende no solamente acercar las calles bogotanas al aula sino que también se propone desarrollar en los estudiantes la competencia intercultural al acceder a referentes culturales propios de la lengua meta. Además, se quiere suscitar un cambio de perspectiva hacia la forma de ver los textos de la ciudad, la cultura de origen y la cultura bogotana.

Ahora, se discute el proceso de creación de las actividades que componen la implementación pedagógica. Para plantear las actividades basadas en el PL se tienen en cuenta las estrategias propuestas por Kuo y Lai (2006) desglosadas en el capítulo anterior, es decir que se buscó que éstas llamaran la atención de los estudiantes sobre los textos de la ciudad y fueran involucrando algunos de los elementos del SPEAKING que hacen del PL un acto comunicativo. Las actividades también estuvieron orientadas a desarrollar diferentes competencias nombradas por Rowland (2013) y la competencia intercultural. A continuación, se presentan las diferentes actividades planteadas a partir del PL que tuvieron lugar durante la implementación.

- Análisis básico del letrado

Esta es una actividad recurrente en el material creado, pues consiste en que los alumnos puedan identificar algunos de los elementos que hacen del PL un acto comunicativo como lo son los participantes, el escenario o contexto o el objetivo del mensaje. Un ejemplo de esta actividad se encuentra en la guía 3 creada para el nivel 2 ([Ver anexo D](#)):

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Observa los siguientes letreros. ¿Entiendes su significado? ¿Dónde crees que podrías verlos?

¿Cuál es su objetivo? ¿Quién los hizo y para qué? ¿Qué opinas de ellos?



Generalmente para responder a las preguntas los participantes hacen hipótesis que pueden confirmar con la investigadora o con sus compañeros. Todas las preguntas buscaban que el estudiante fuera un participante activo en la clase y usara sus competencias lingüísticas para comunicar.

- Reconocimiento e identificación del funcionamiento de la ciudad

Al trabajar con estudiantes extranjeros en inmersión, es muy probable que los alumnos estén en un proceso de adaptación a un nuevo entorno donde se habla una lengua diferente a la propia. El PL puede ser de gran ayuda para abordar temas como las direcciones o el transporte dentro de la ciudad de Bogotá que, aunque a los habitantes de la ciudad les puede parecer obvio, no lo es para los estudiantes extranjeros. Por ejemplo, en la actividad *¿Dónde está?* de la segunda guía

diseñada para el nivel 1, se toman letreros de direcciones en Bogotá para hablar de la distribución de la ciudad ([Ver anexo D](#)):

¿DÓNDE ESTÁ?

1. Observa las siguientes fotografías :

¿Cuál crees que es la función de estos letreros? ¿Sabes cómo funcionan?



Una vez introducido el tema a través de las fotografías de PL, se ahonda en las formas de ubicarse en la ciudad y en la organización de las calles y carreras con un texto auténtico.

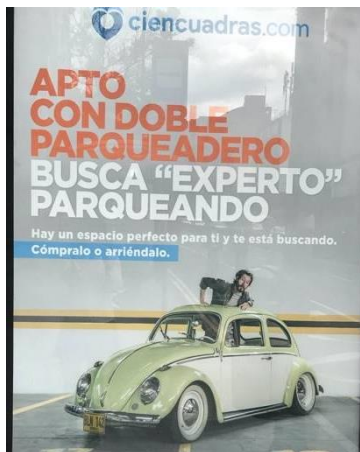
Este tipo de actividad es recomendada para los estudiantes que acaban de instalarse en la ciudad pues es una información de vital importancia para su diario vivir y propicia un espacio de aprendizaje significativo.

- Reflexión lingüística de texto auténticos

Como ya lo habían identificado Esteba (2013) y Acevedo (2016), el PL es una muestra de cómo se expresa la gente en un territorio determinado. Así, los textos de la ciudad ofrecen un amplio corpus para abordar temas lingüísticos como es el caso de la actividad “*El imperativo*” de la primera guía diseñada para el nivel 3 ([Ver anexo D](#)):

EL IMPERATIVO

En los textos de la ciudad el uso del imperativo es muy común. Observa los siguientes letreros, subraya los verbos en imperativo e identifica su uso. ¿En qué lugares crees que puedes ver estos letreros?



Además, el PL también permite explorar el léxico o las expresiones idiomáticas propias de la ciudad de Bogotá como es el caso de la actividad “*estereotipos*” de la guía tres creada para el

nivel 2 ([Ver anexo D](#)) o de la actividad “*viajando por Bogotá*” de la guía dos diseñada para el nivel 1 ([Ver anexo D](#)).

ESTEREOTIPOS



Observa el siguiente texto. ¿Lo has visto? ¿Quiénes son las rolas?

Rolo o **rola** es una persona de Bogotá, pero que sus orígenes (padres o abuelos) son de otras regiones del país.

Cachaco o **cachaca** es una persona de origen bogotano descendiente de bogotanos.

VIAJANDO POR BOGOTÁ

Observa la siguiente imagen. ¿Dónde crees que puedes encontrar un letrero así? ¿Entiendes la expresión “no doy papaya”?



- Separación y asociación de modos

El PL se caracteriza principalmente por ser un texto multimodal, es decir que integra diferentes modos para transmitir un mensaje. De esta manera, para comprender lo que quiere comunicar el texto, es necesario hacer una lectura de todos los modos integrados. En el caso de las muestras de PL Bogotano de nuestro corpus, existe el modo visual y el textual. En la actividad *¿Quiénes son?* De la primera guía creada para el segundo nivel ([Ver anexo D](#)), se separan los modos para que los estudiantes hagan hipótesis de lo que quieren comunicar la imagen o el texto por separado y que puedan confirmarlas al ver el texto completo. Esta actividad busca estimular la capacidad de inferir de los estudiantes y demostrarles la importancia de observar con atención todo lo que compone el texto.

¿QUIÉNES SON?

Observa la siguiente fotografía ¿A qué o a quién hace referencia?



Confirma tu hipótesis ¿Reconoces a la persona? ¿Dónde crees que puedes ver este letrero?



De igual modo, esta actividad es un input para abordar las biografías de personajes colombianos importantes y la educación en Colombia.

Otra forma de aprovechar este tipo de textos multimodales se basa en la asociación del texto y las imágenes como en la actividad “*Pueblos indígenas en Bogotá y Colombia*” de la segunda guía diseñada para el nivel 3 ([Ver anexo D](#)):

PUEBLOS INDÍGENAS DE BOGOTÁ Y COLOMBIA

Observa las siguientes imágenes ¿Dónde las has visto? ¿A qué o a quiénes crees que hacen referencia? ¿Cuál crees que es la relación entre la palabra identidad y las imágenes?



Una vez más, el objetivo de la actividad es que los estudiantes entiendan las muestras de PL como un texto que integra la imagen y el texto escrito para comunicar. La actividad anterior fue concebida para introducir la leyenda del Dorado y la presencia de los pueblos indígenas en el territorio colombiano.

A continuación, se presenta el último instrumento de carácter cualitativo que fue utilizado para la recolección de datos, el diario.

4.3.2.3 Diario

Los diarios son herramientas ampliamente utilizadas en la investigación, principalmente en ambientes educativos pues permiten al docente llevar un registro escrito de lo que sucede en la clase y del progreso de los estudiantes. De este modo, en esta investigación el diario es un instrumento cualitativo en el cual la investigadora consignó después de cada sesión las impresiones y comentarios que consideraba relevantes después de la realización de las clases. Por ejemplo, los comentarios de los estudiantes relacionados con las fotografías de PL bogotano y las reacciones y actitudes frente al material didáctico diseñado.

Igualmente, el diario se utilizó para llevar un control de los aspectos formales de la clase como la asistencia de los estudiantes o las llegadas tarde. El objetivo principal de este instrumento fue dar cuenta de la experiencia pedagógica dentro del aula con los participantes. Esta información fue utilizada posteriormente de manera complementaria en el análisis de datos.

Toda la información escrita en el diario fue consignada en la tabla 4 titulada *Ficha de preparación para cada sesión de la implementación* que acompaña cada una de las sesiones de la implementación ([Ver anexo D](#)).

4.4 Procedimiento.

Ahora bien, el procedimiento de la aplicación de todos los instrumentos expuestos a lo largo de la sección anterior se ilustra en la siguiente gráfica:

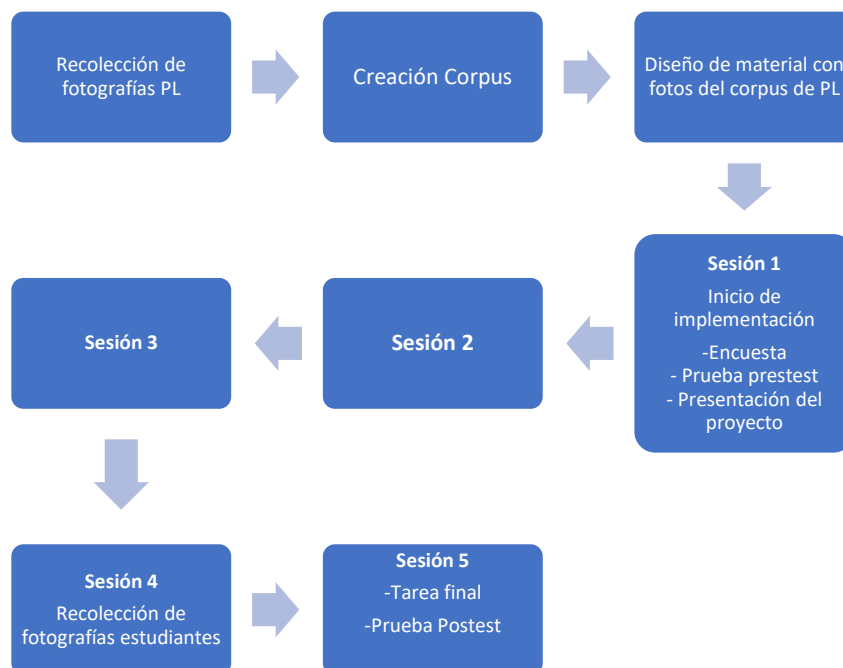


Figura 11. Procedimiento de aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos

Una vez efectuado el proceso que muestra la gráfica, se analizaron los datos obtenidos a través de los instrumentos descritos. La manera y los recursos que se utilizaron para analizar los datos serán tratados en el siguiente apartado.

4.5 Instrumentos de análisis de datos

Como se ha visto a lo largo del documento, en esta investigación convergen el enfoque cuantitativo y cualitativo, por lo tanto, existen datos de ambas naturalezas. Entonces, para analizar los datos y conocer si la implementación pedagógica tuvo un efecto positivo en las competencias de los estudiantes, se utilizaron métodos de análisis cuantitativos y cualitativos que serán descritos a continuación.

4.5.1 Instrumentos de análisis de datos cuantitativos.

4.5.1.1 Pruebas estadísticas.

Desde lo cuantitativo se revisó de manera comparativa las preguntas cerradas de las pruebas pretest y posttest para el primer nivel que corresponden a los ítems c., d., e., y f. Las primeras dos actividades que evalúan el desarrollo de la competencia léxica fueron calificadas cada una sobre 5 puntos y las actividades e. y f. que estaban orientadas hacia la identificación de elementos del PL como acto comunicativo fueron evaluadas sobre 6 puntos. Es decir que el total de la prueba para el primer nivel era de 16 puntos.

En las pruebas pre y post del nivel 2 y 3, había 8 preguntas cerradas en total, de las cuales 3 trataban sobre el conocimiento de los participantes sobre referentes culturales asociados con la colombianidad y 5 preguntas ligadas al PL como acto comunicativo. Los ítems d., k. y l. trataban de evaluar si los participantes conocían referentes culturales y cada actividad se calificó sobre 1 punto. Por su parte, las 5 preguntas que indagaban por la comprensión del PL corresponden a los ítems c., e., f., h., y m. que se calificaron sobre 1 punto cada una. Entonces, el puntaje total de las pruebas pre y post para los niveles 2 y 3 fue de 8 puntos.

Una vez se tuvieron los resultados de todos los grupos para el pretest y el posttest, éstos se organizaron en una tabla donde se hizo el recuento de la nota obtenida por cada estudiante antes y después de la implementación. Con estas tablas se efectuaron pruebas estadísticas en el programa SPSS (IBM, 2017) para comprobar si existía un cambio significativo entre el pretest y el posttest para cada nivel.

Inicialmente, se aplicó la prueba Shapiro-Wilk, que corresponde a un test de normalidad. Por normalidad de los datos se entiende que la distribución de la media de los datos esté dispuesta en

forma de campana. La aplicación de este estadístico fue fundamental puesto que, dependiendo de la distribución normal de los datos, se aplicaron otros estadísticos para conocer si existía en realidad una diferencia estadísticamente significativa que probara la mejora de los estudiantes entre ambas pruebas.

Se eligió aplicar el estadístico de normalidad Shapiro-Wilk porque la población es inferior a 50 participantes y en este caso este es el test más recomendado. Para efectuar esta prueba se tomaron las puntuaciones de las tablas para los resultados de las variables en el pretest, el posttest y el total de ambas pruebas. Asimismo, se halló la diferencia para cada variable restando la puntuación después y antes de la intervención y se aplicó el estadístico de normalidad Shapiro-Wilk que evalúo la hipótesis nula $H_0 =$ "La variable tiene una distribución normal en la población".

El test evalúo la pendiente de los datos observados versus los valores normales esperados a una constante normalizada " $(\sum a_i x_i)^2$ ", si la distribución es normal, este valor es un estimado de la varianza " $\sum (x_i - \bar{x})^2$ ". Al relacionar los dos términos, resulta la expresión siguiente:

$$W = \frac{(\sum a_i x_i)^2}{\sum (x_i - \bar{x})^2} \text{ donde:}$$

a_i : coeficientes normalizados

x_i : Datos de la muestra $x_1 \dots x_n$

\bar{x} : Promedio de la muestra

La hipótesis nula H_0 es verdadera si $W = 1$. Si $W < 1$, debería existir una diferencia significativa con la distribución normal. Para evaluar si la referencia es significativa, se utiliza el valor de probabilidad " p ", el cual indica la probabilidad de que estemos rechazando la hipótesis nula y por lo tanto estemos falseando los resultados.

Se toma el valor de probabilidad de referencia (nivel alfa) $\alpha = 0.05$, el cual indica que hay solo un 5% de probabilidad de que estemos rechazando la hipótesis nula y estemos cayendo en un error estadístico.

Los supuestos de normalidad establecen que si después de la operación anterior, el valor de $p > 0,05$, la distribución de los datos es normal. Por el contrario, si $p \leq 0,05$, se rechaza la hipótesis nula de la normalidad de los datos.

Las variables que son evaluadas con esta prueba corresponden a competencia léxica (CL), paisaje lingüístico (PL) y el total de la prueba (TO) para el nivel 1; y referentes culturales (RC), paisaje lingüístico (PL) y el total de la prueba (TO) para los niveles 2 y 3.

De acuerdo con los resultados obtenidos por esta prueba estadística, se procedió a aplicar un estadístico no paramétrico para determinar si la diferencia entre las muestras se debe al azar o si es estadísticamente significativa. En vista de que el tamaño de la población es pequeño, el estadístico más pertinente corresponde a la prueba de rangos con el signo de Wilcoxon porque es la que mejor se ajusta a las características de los datos, pues su función es comparar dos muestras relacionadas, en nuestro caso las respuestas del mismo grupo de estudiantes en una prueba de entrada y una de salida. De este modo, con la prueba se evalúan las siguientes hipótesis:

H_0 = No existen diferencias estadísticamente *significativas* en el aprendizaje del idioma español antes y después de la intervención a los tres grupos.

H_1 = Sí existen diferencias estadísticamente *significativas* en el aprendizaje del idioma español antes y después de la intervención a los tres grupos.

EL test relaciona los valores absolutos de las diferencias de cada pareja de datos " $Z_i = |x_i - y_i|$ ", se organizan la diferencia entre los datos de menor a mayor y se les asigna un rango R_i donde se toma el valor de "1" para la diferencia menor, el valor de "2" para la segunda menor y así sucesivamente. El rango es multiplicado por una función indicadora de signo " φ_i " que indica si la diferencia entre los datos aumentó (toma el valor de 1) o disminuyó (toma el valor de -1).

$$T^+ = \sum R_i \varphi_i$$

De la misma forma que en el test de Shapiro-Wilk, el nivel de significancia $\alpha = 0,05$. Con el nivel de significancia se obtienen valores de Wilcoxon críticos " T_{crit} " con los que se compara el valor de " T^+ ", Se rechaza la hipótesis nula si $T^+ > T_{crit}$, lo que indicaría que hay diferencia entre las medias cuando el valor de probabilidad calculado es menor a alfa " $p < 0,05$ ".

En otras palabras, los umbrales de la prueba son los siguientes: si $p > 0,05$, se confirma la hipótesis nula. En cambio, si $p \leq 0,05$, se confirma la hipótesis alternativa, es decir se prueba que hay diferencias estadísticamente significativas en el aprendizaje del idioma español antes y después de la intervención a los tres grupos. Gracias a los resultados de ambas pruebas estadísticas se comprueba con mayor exactitud si la implementación tuvo un impacto positivo en los estudiantes de ELE.

4.5.1.2 Conteo de palabras.

Asimismo, desde el enfoque cuantitativo, se hizo un análisis de las preguntas abiertas de la prueba. En efecto, se comparó el número de palabras utilizadas en el pretest y el posttest por parte de los estudiantes para responder a las preguntas de opinión e interpretación del pretest y el

postest. Con esta información, se quiso corroborar si existe una diferencia cuantitativa entre lo que los participantes escribieron en la prueba de entrada y de salida y, dependiendo de los resultados se puede inferir si el contenido de las respuestas es más detallado y específico en las respuestas del postest.

4.5.2 Instrumentos de análisis de datos cualitativos.

Para organizar y revisar la información desde un punto de vista cualitativo, se utilizó la técnica de análisis de contenido a través del programa Nvivo 12 (QRS International, 2018). En esta investigación, se entiende el análisis de contenido como un conjunto de procedimientos interpretativos de textos, que en este caso corresponden a las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas de las pruebas pre y post, a las exposiciones realizadas en el marco de la actividad final y al desarrollo general de la implementación. El contenido de estos textos “leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social” (Abréu, 2000, p. 2).

De acuerdo con Piñuel (2002), el análisis de contenido permite conocer la estructura del mensaje, su funcionamiento y sus componentes básicos. Desde el paradigma cualitativo, este tipo de análisis permite la identificación de categorías o variables analíticas asociadas con los objetivos de la investigación. Para este trabajo investigativo se tuvieron en cuenta dos variables principales para la codificación de las respuestas de los estudiantes. La primera correspondió a los referentes culturales a los cuales aludían los participantes en sus respuestas. En efecto, durante la implementación se trabajaron varios referentes culturales a través de las actividades de PL y, mediante el análisis de contenidos, se quiso observar si hubo un cambio entre el pretest y el

postest en el tipo y la cantidad de referentes culturales citados por los estudiantes y si la presencia de éstos podía relacionarse con las temáticas vistas durante la implementación.

Por otra parte, la segunda variable que se utilizó en la interpretación de los textos fue la información antigua y la información nueva que pudieron dar los participantes. A saber, si ampliaron la información dada frente a un referente cultural o si esta fue más específica al comparar las respuestas de la prueba pretest y postest.

Adicionalmente, el estudio del mensaje nos ayuda no solo a descifrar su contenido, sino que también proporciona información del emisor (Universidad de Valladolid, 2015). En ese orden de ideas, el análisis de contenido también nos permitió identificar, por ejemplo, a qué referentes culturales o aspectos de la ciudad o sus habitantes daban prioridad los estudiantes extranjeros de ELE.

Por otro lado, además de permitirnos interpretar las variables nombradas con anterioridad, con el análisis de contenidos se pudo observar el léxico y la complejidad de las oraciones formuladas por los aprendices de forma comparativa entre el pretest y el postest. También, mediante esta técnica se analizó si los estudiantes aludían a elementos del PL como acto comunicativo y a los diferentes modos presentes en las muestras del PL, es decir la imagen y el texto, para poder interpretar su significado.

Ahora bien, desde el análisis de contenido también se revisaron los resultados de la tarea final producidos por los estudiantes. Para el nivel 1, se verificó si los alumnos tenían la capacidad de clasificar muestras de PL de la ciudad de Bogotá en diferentes campos semánticos y qué estrategias utilizaban para comprender el contenido del letrero. Además, se tuvo en cuenta si

identificaban algunos de los elementos que hacen del PL un acto comunicativo como el contexto de éste, los participantes y la intención.

Para el nivel 2, al ser una actividad más libre, a través del análisis de contenido se observó la capacidad de los participantes para interpretar una muestra de PL que ellos mismos habían recolectado, teniendo en cuenta referentes culturales a los que aludía el texto y los componentes del PL como acto comunicativo.

En conclusión, se espera que el análisis de los datos desde el enfoque mixto pueda ofrecernos una perspectiva más completa de la efectividad de las actividades propuestas basadas en el PL en la clase de ELE. A continuación, se señalan las condiciones éticas tomadas en consideración en la elaboración de esta investigación.

4.6 Manejo ético de la información.

A lo largo de la investigación se respetaron diferentes reglas en cuanto al manejo ético de la información. En un principio, las fotografías que integran el corpus fueron tomadas en espacios públicos, es decir que al integrar el paisaje urbano público, las muestras de PL pueden ser registradas sin inconvenientes. Además, el uso de estas fotografías fue estrictamente académico, es decir que los derechos de la imagen no se vieron vulnerados con fines económicos.

Por otra parte, para tener acceso a la población de estudiantes de ELE de los cursos de Extensión de la Universidad Nacional de Colombia se siguió el conducto regular al hacer la petición a las directivas de Extensión, quienes aprobaron la elaboración del proyecto durante 10 horas en cada uno de los grupos de ELE que se dictaron durante el primer semestre del 2019. De igual forma, la información de los estudiantes fue tratada con discreción y utilizada única y exclusivamente

para este trabajo. Durante la primera sesión, se explicó a los estudiantes que la implementación pedagógica estaba enmarcada en una investigación de maestría.

Igualmente, se procuró que las docentes principales de cada uno de los cursos estuvieran al tanto del desarrollo de cada una de las sesiones. Incluso, dos de las docentes estuvieron siempre presentes acompañando las sesiones de la implementación. De esta manera, en las diferentes etapas de la investigación siempre se respetaron y obtuvieron los permisos correspondientes de las instituciones y las personas involucradas en la realización la investigación

En síntesis, la intención del capítulo de metodología fue presentar las elecciones metodológicas que se tomaron en la realización de esta investigación desde la elección del enfoque, hasta la creación de los instrumentos y el análisis de los resultados. Ahora, en la sección siguiente se encuentran los hallazgos correspondientes.

5. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación pedagógica basada en el PL en los tres niveles de los cursos de español para extranjeros de la Extensión de la Universidad Nacional, sede Bogotá. Inicialmente, se presentarán los datos cuantitativos, seguidos por un análisis cualitativo de los mismos.

Antes de iniciar con el capítulo, es pertinente mostrar el sistema que se utilizará en el texto para referenciar a los participantes. Como se mencionó con anterioridad, el número total de participantes es de 18 personas divididas en tres niveles de la siguiente manera: siete participantes en el nivel 1, seis en el nivel 2 y cinco en el nivel 3. Así, en el texto se encontrará la siguiente nomenclatura en la cual el primer número hará referencia al nivel al que pertenece cada estudiante y el segundo número al participante. Por ejemplo:

E1.1: Participante del nivel 1 número 1

E2.5: Participante del nivel 2 número 5

E3.4: Participante del nivel 3 número 4

Al tener claro el sistema para nombrar a los estudiantes, se procede a la descripción de los datos encontrados por nivel. Por un lado, la sección del análisis cuantitativo estará compuesta por un análisis estadístico de las respuestas de los estudiantes a las preguntas cerradas de las pruebas pre y posttest, acompañado de un conteo de las palabras utilizadas por los participantes para responder a las preguntas abiertas de ambas pruebas. Por otro lado, en el apartado cualitativo, se encontrará un análisis de las respuestas abiertas de la prueba, que comprenden las opiniones e

interpretaciones de los estudiantes, y de la tarea final para los niveles 1 y 2. A continuación, se presenta el análisis cuantitativo de los datos.

5.1 Análisis cuantitativo

5.1.1 Resultados de las pruebas.

Para realizar un análisis cuantitativo del desempeño de los estudiantes en cada uno de los niveles, se tomaron en cuenta las respuestas a las preguntas cerradas de cada prueba en el pre y postest. Como se describió con anterioridad, la prueba para el nivel 1 pretendía evaluar el léxico asociado a referentes culturales presentados a través del PL bogotano; y de los elementos que hacen del PL un acto comunicativo, es decir la capacidad de los estudiantes para identificar el contexto en que se encuentra una muestra de PL y su objetivo.

La totalidad de las preguntas cerradas de la prueba se evaluó sobre 16 puntos. Seguidamente, se observan los resultados de la prueba para el primer nivel para ambas pruebas.

Tabla 5.

Resultados cuantitativos nivel 1

PRETEST						
PARTICIPANTE	C. LÉXICA		PL		TOTAL	
	RECuento	%	RECuento	%	RECuento	%
E1.1	2	20	3	50	5	31,25
E1.2	7	70	1	16,6	8	50
E1.3	5	50	4	66,6	9	56,25
E1.4	3	30	4	66,6	8	50
E1.5	8	80	1	16,6	9	56,25

E1.6	7	70	3	50	10	62,5
E1.7	10	100	3	50	13	81,25
POSTEST						
	C. LÉXICA		PL		TOTAL	
PARTICIPANTE	RECuento	%	RECuento	%	RECuento	%
E1.1	10	100	4	66,6	14	87,5
E1.2	5	50	5	83,3	10	62,5
E1.3	10	100	6	100	16	100
E1.4	6	60	5	83,3	11	68,75
E1.5	6	60	3	50	9	56,25
E1.6	10	100	1	16,6	11	68,75
E1.7	10	100	4	66,6	14	87,5

En las tablas se puede observar que, en el puntaje general de la prueba, todos los participantes mejoraron en el postest respecto a los resultados del pretest excepto el estudiante E1.5, quien obtuvo el mismo resultado en ambas pruebas. Las mayores diferencias las presentan los participantes E1.1 de 31,25 a 87,5 puntos con un aumento de 56 puntos y E1.3, de 56,25 puntos a una calificación perfecta en el postest, con una diferencia de 43,25 puntos en total.

Aunque en el resultado general de la prueba todos los participantes tuvieron un mejor desempeño en el postest que en el pretest, al analizar con detalle los resultados de cada variable, varios datos llaman la atención. Por ejemplo, al observar los resultados obtenidos en el pretest y el postest para la competencia léxica, los estudiantes E1.2 y E1.5 obtuvieron resultados inferiores en el postest que en el pretest. Lo mismo sucede en la variable PL donde el participante E1.6

respondió correctamente a más preguntas en el pretest que en el postest. Este fenómeno podría obedecer a que los estudiantes escogieron respuestas al azar, un hecho que afectaría los resultados de las pruebas.

En general, tanto en el pretest como en el postest los participantes obtuvieron mejores resultados en las preguntas que evaluaban su competencia léxica que en las preguntas que demandaban la identificación de elementos del PL. Este hecho podría estar relacionado con el nivel de los estudiantes ya que, al ser debutantes en el aprendizaje del español, la competencia pragmática estaba poco desarrollada y ésta es fundamental para poder identificar el objetivo de un mensaje expuesto en el espacio público o el contexto de la comunicación.

Para el segundo y tercer nivel, la prueba aplicada fue la misma. De acuerdo con lo mencionado en el capítulo de metodología, la prueba fue calificada sobre 8 puntos por las preguntas de única respuesta. A continuación, se muestra la tabla 6 con los datos obtenidos en el nivel 2 para el pre y postest.

Tabla 6.

Resultados cuantitativos nivel 2

PRETEST						
PARTICIPANTE	REF. CULTURAL		PL		TOTAL	
	RECuento	%	RECuento	%	RECuento	%
E2.1	1	33,3	2	40	3	37,5
E2.2	0	0	2	40	2	25
E2.3	2	66,6	2	40	4	50
E2.4	0	0	3	60	3	37,5

E2.5	0	0	3	40	2	25
E2.6	2	66,6	2	40	4	50
POSTEST						
	REF. CULTURAL		PL		TOTAL	
PARTICIPANTE	RECuento	%	RECuento	%	RECuento	%
E2.1	0	0	4	80	4	50
E2.2	2	66,6	5	100	7	87,5
E2.3	2	66,6	2	40	4	50
E2.4	3	100	2	40	5	62,5
E2.5	2	66,6	3	60	5	62,5
E2.6	3	100	3	60	6	75

En términos generales, si se observa el resultado total de la prueba de los estudiantes del nivel 2, todos los participantes obtuvieron un mayor puntaje en el postest frente al pretest exceptuando al estudiante E2.3, quien tuvo la misma calificación en ambas pruebas. La mayor diferencia puede verse en el participante E2.2 puesto que en la prueba inicial tuvo una puntuación de 25 y en la prueba final de 87,5, es decir un cambio de 62,5. Le sigue el participante E2.5 quien en el pretest obtuvo 25 y en el postest 62,5, una diferencia de 37,5.

Según las tablas, se puede confirmar que tanto en el pretest como en el postest se obtuvieron los mejores resultados en la columna de PL. Entonces, es posible decir que los estudiantes del nivel 2 pudieron identificar con mayor facilidad los elementos que hacen del PL un acto comunicativo que los referentes culturales asociados a la colombianidad. Una causa de este hecho es que las preguntas indagaban por referentes culturales muy específicos como el significado del Sena o el

nombre del Premio Nobel de Literatura colombiano. Esta información se vio durante la implementación, sin embargo se considera que, por su especificidad y el número de clases, probablemente los estudiantes no pudieron aprehender estos datos a largo plazo.

Al igual que en el nivel 1, en algunos casos los participantes del nivel 2 tuvieron un desempeño inferior en el posttest en comparación con el pretest en categorías específicas de la prueba. Es el caso del estudiante E2.1 en las preguntas de referentes culturales donde en el pretest obtuvo 1 y en el posttest 0. Lo mismo sucede con el participante E2.4 quien en las actividades de PL había tenido una calificación de 3 respuestas correctas y en el posttest tuvo 2. Al igual que en el primer nivel, es posible que estos resultados obedezcan a que los estudiantes hayan respondido al azar. Para continuar, se presenta la tabla 7 con la información correspondiente a las respuestas del nivel 3 en ambas pruebas.

Tabla 7.

Resultados cuantitativos nivel 3

PRETEST						
PARTICIPANTE	REF. CULTURAL		PL		TOTAL	
	RECuento	%	RECuento	%	RECuento	%
E3.1	0	0	4	80	4	50
E3.2	1	33,3	4	80	5	62,5
E3.3	1	33,3	5	100	6	75
E3.4	0	0	3	60	3	37,5
E3.5	2	66,6	2	40	4	50

POSTEST						
PARTICIPANTE	REF. CULTURAL		PL		TOTAL	
	RECuento	%	RECuento	%	RECuento	%
E3.1	0	0	3	60	3	37,5
E3.2	1	33,3	4	80	5	62,5
E3.3	0	0	5	100	5	62,5
E3.4	1	33,3	5	100	6	75
E3.5	3	100	3	60	6	75

Del mismo modo que en el segundo nivel, los participantes del tercer nivel tuvieron un mejor desempeño en las preguntas orientadas hacia la comprensión del PL que en conocimientos de referentes culturales. No obstante, a pesar de que en los otros dos niveles todos los estudiantes tuvieron una mejor nota total en el postest que en el pretest o, en su defecto, mantuvieron la misma puntuación, en el nivel tres dos estudiantes E3.1 y E3.3 obtuvieron puntuaciones inferiores en el postest. Asimismo, estos estudiantes tuvieron una mejor calificación en el pretest que en el postest en las categorías de PL y referentes culturales respectivamente.

Es conveniente mencionar que este fue el grupo con el que más dificultades hubo en la realización de la implementación pedagógica, pues ésta sólo constó de ocho horas, no hubo actividad final y, además, fue el grupo que presentó la mayor inasistencia durante la implementación. Así, estos pueden ser algunos motivos por los cuales hubo una respuesta menos favorable en la prueba postest.

Al finalizar con la revisión de las puntuaciones en ambas pruebas para los tres niveles, se procede a la sección que corresponde a las pruebas estadísticas realizadas.

5.1.2 Pruebas estadísticas.

Teniendo en cuenta las tablas presentadas previamente, se decidió aplicar estadísticos descriptivos a cada uno de los tres niveles con el objetivo de exponer de manera profunda y rigurosa el conjunto de datos obtenido a través de las pruebas pre y postest y, al mismo tiempo, hacer una mejor interpretación de la información.

Para aplicar los estadísticos, se tomaron las puntuaciones de las tablas para las variables Pre, Post y Total de ambas pruebas. Asimismo, se halló la diferencia para cada variable restando la puntuación después y antes de la intervención y se aplicó el estadístico de normalidad Shapiro-Wilk que fue abordado en el capítulo anterior.

Para interpretar la siguiente tabla, se recuerda que los supuestos de normalidad establecen que, si p es mayor a 0,05, la distribución de los datos es normal. Por el contrario, si p tiene un valor inferior o igual a 0,05 no hay una distribución normal de los datos.

Tabla 8:

Resultados de prueba Shapiro-Wilk para el nivel 1, 2 y 3

	NIVEL 1 N=7	PRE_CL	POS_CL	DIF_CL	PRE_PL	POS_PL	DIF_PL	PRE_TO	POS_TO	DIF_TO
Normalidad	Z (S-W)	0,958	0,728	0,929	0,818	0,933	0,901	0,943	0,926	0,856
Significancia	P-valor	0,804	0,008	0,546	0,062	0,574	0,339	0,662	0,514	0,139

	NIVEL 2 N=6	PRE_RC	POS_RC	DIF_RC	PRE_PL	POS_PL	DIF_PL	PRE_TO	POS_TO	DIF_TO
Normalidad	Z (S-W)	0,775	0,814	0,958	0,496	0,908	0,982	0,853	0,908	0,961
Significancia	P-valor	0,035	0,078	0,805	0	0,421	0,96	0,167	0,421	0,83

	NIVEL 3 N=5	PRE_RC	POS_RC	DIF_RC	PRE_PL	POS_PL	DIF_PL	PRE_TO	POS_TO	DIF_TO
Normalidad	Z (S-W)	0,881	0,833	0,882	0,961	0,821	0,961	0,961	0,833	0,867
Significancia	P-valor	0,314	0,145	0,317	0,814	0,119	0,814	0,814	0,146	0,254

Para los tres niveles se encontró que, según la prueba Shapiro-Wilk, al comparar las variables de diferencia como competencia léxica (CL), paisaje lingüístico (PL) y el total de la prueba (TO) para el nivel 1; y referentes culturales (RC), paisaje lingüístico (PL) y el total de la prueba (TO) para los niveles 2 y 3, se cumple el supuesto de normalidad en los tres niveles, ya que el valor de p es superior a 0,05.

Ahora bien, en vista de que los resultados de la prueba indicaron que se debía aceptar la hipótesis nula que afirma que los datos estaban distribuidos normalmente, pues el valor de p fue superior a 0,05, se tomó la decisión de aplicar el estadístico no paramétrico de la prueba de rangos con el signo de Wilcoxon para conocer si hubo un cambio significativo de los estudiantes entre el pretest y el posttest. Esta prueba también fue descrita en el capítulo anterior.

Inicialmente, la prueba comparó las diferencias significativas entre cada una de las variables para cada nivel: competencia léxica y PL para el nivel 1 y referentes culturales y PL para los niveles dos y tres. Los resultados se ilustran en la siguiente gráfica:

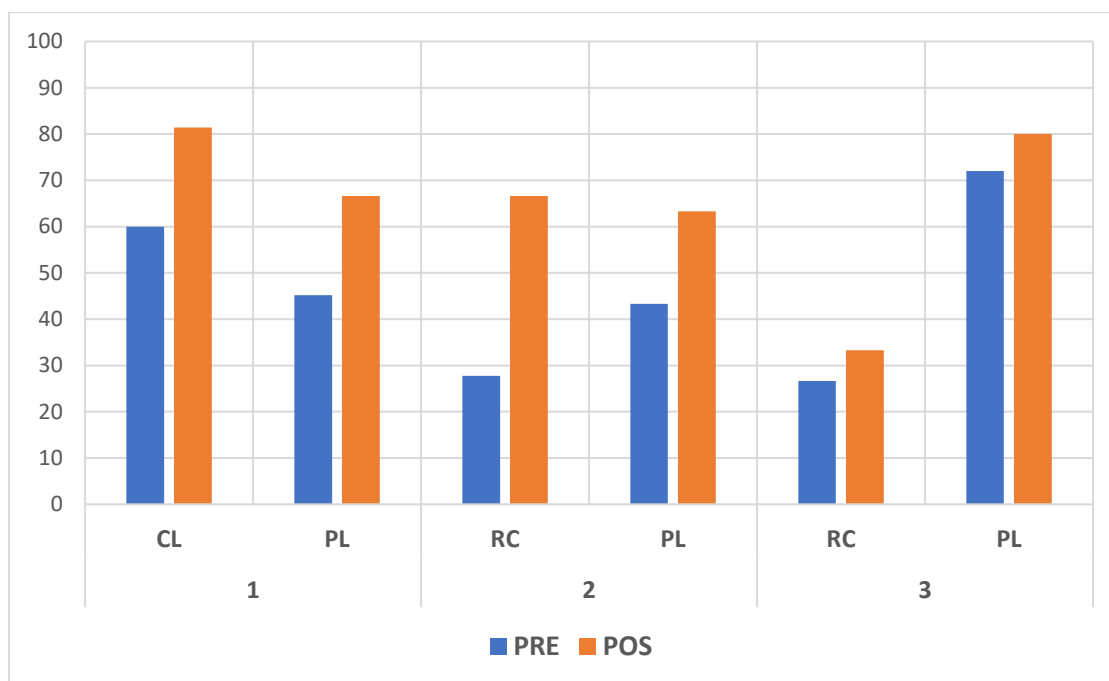


Figura 12. Comparación del Promedio de las Variables Evaluadas Pre y Post

Según los resultados se identifica que, aunque las medias de las puntuaciones presentan una mejora luego de la intervención evidenciada en el posttest, no existe una diferencia significativa en las medias de las puntuaciones de los dos componentes evaluados en ambas pruebas. Es decir que, para las variables individuales evaluadas en las pruebas, no hubo un cambio significativo entre el pretest y el posttest.

Desde otro punto de vista, al hacer una comparación de las puntuaciones totales de las pruebas pre y post, se encontró que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel 1 y 2 con $p = 0,027 < 0,05$ y $p = 0,042 < 0,05$ respectivamente. No obstante, en el nivel 3 el valor de $p = 0,461 > 0,05$. En otras palabras, en los datos del nivel 3 no se aprecia una diferencia significativa al comparar los datos de ambas pruebas. Enseguida se presenta un gráfico que ilustra el hallazgo.

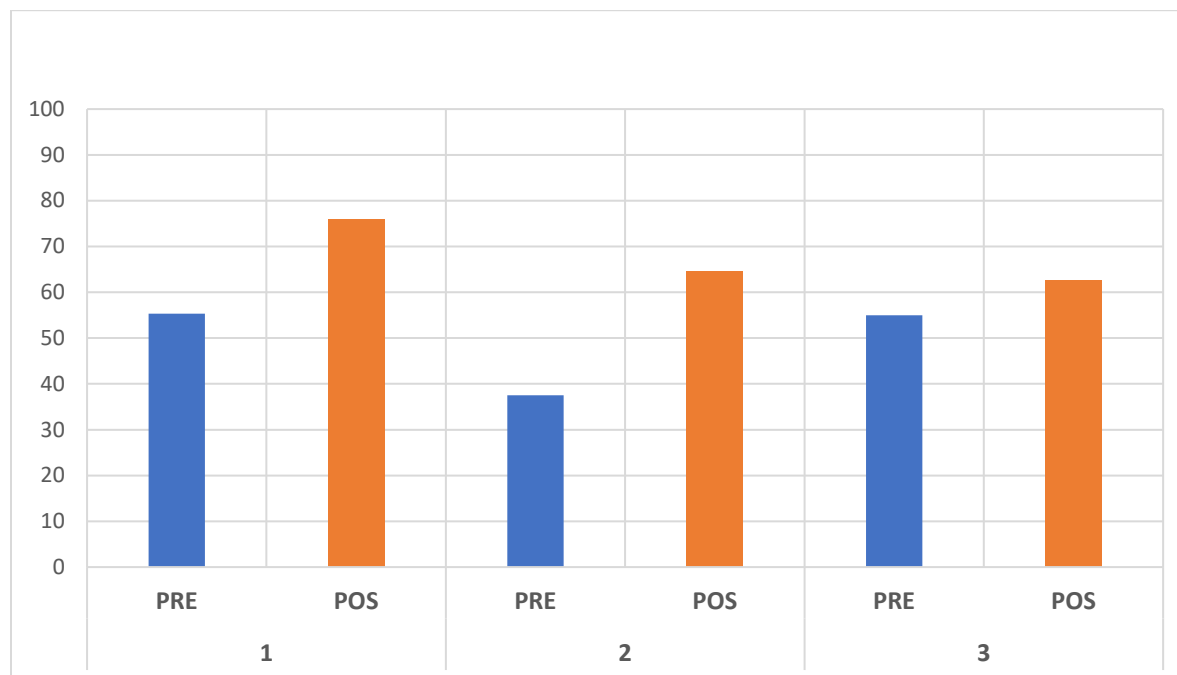


Figura 13. Comparación del Promedio de los Puntajes Totales Pre y Post

Como se muestra, a pesar de que en el nivel 3 sí hubo una mejora entre las medias de las puntuaciones totales, ésta no representa una diferencia significativa como en el caso del nivel 1 y 2. Ante esto deben contemplarse diferentes aspectos para dar cuenta de cómo variables no cuantitativas permiten explicar los hallazgos.

En primer lugar, como se ha mencionado anteriormente, el nivel 3 fue el único curso en el cual no se completó la implementación. En segundo lugar, la inasistencia en este grupo fue más marcada que los niveles 1 y 2. De hecho, sólo cinco estudiantes completaron el pretest y el posttest, pero en el curso había más de diez estudiantes. En efecto, los participantes del nivel 3 viajaban constantemente y se ausentaban por una o dos semanas, un impedimento importante para el desarrollo general de la implementación.

Por otra parte, también se debe reconocer que, frente a la ausencia de una prueba estandarizada para medir los beneficios del uso del PL en el aprendizaje de español, las pruebas que se crearon para esta investigación tal vez no estuvieron diseñadas para ver un cambio en el nivel 3, cuyo nivel de español era el más alto de los tres cursos trabajados. Toda esta serie de eventos pueden haber afectado el desempeño de los estudiantes y por lo tanto el resultado total en la comparación de ambas pruebas.

En general, se puede concluir que, de acuerdo con los estadísticos realizados al conjunto de datos correspondientes a las preguntas de única respuesta de las pruebas, en ninguno de los niveles hubo una diferencia significativa en las variables de Competencia léxica, Paisaje Lingüístico o Referentes Culturales de manera individual. Empero, al analizar el puntaje total de las pruebas, en los niveles 1 y 2 sí hubo una mejora estadísticamente significativa entre el pretest y el posttest.

Una vez concluida la sección concerniente a los datos de las preguntas cerradas, se procede a hacer un análisis desde el enfoque cuantitativo de las preguntas abiertas de las pruebas en los tres niveles. Este análisis corresponde al conteo del número de palabras utilizadas por cada uno de los estudiantes para responder a las preguntas de opinión e interpretación del pretest y el posttest. Con esta información, se quiere corroborar si existe una diferencia cuantitativa entre lo que los participantes escribieron en la prueba de entrada y de salida. A continuación, se presenta el conteo de palabras para cada uno de los niveles.

5.1.3 Conteo de palabras.

Para el nivel 1, en las respuestas de las preguntas a. y b. de la prueba pretest, los participantes escribieron poco e incluso algunos de ellos dieron su opinión en inglés pues, al comenzar su aprendizaje de español, probablemente no tenían el léxico ni la gramática necesaria para exponer

sus ideas. Sin embargo, en el posttest el panorama es muy diferente ya que, en las respuestas a las mismas dos preguntas, los participantes escribieron oraciones de mayor complejidad y sin ninguna palabra en inglés. A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuesta a la pregunta 1 en ambas pruebas.

E1.3 Pretest: “Bogotá es grande. Sus habitantes es “very kind”. The altitude is very high”.

E1.3 Posttest: “Bogotá es una muy grande ciudad. En Bogotá viven 8 mio de personas. En Bogotá, la temperatura es más frío que en el sud”.

E1.4 Pretest: “Bonita, friendly, outgoing”

E1.4 Posttest: “Bonito. Personas en Bogotá es muy amigable. La comida es rica.”

De este modo, se puede observar un cambio positivo entre las respuestas del pretest y el posttest porque éstas son más elaboradas, tienen más matices y hacen referencia a temas más diversos. Ciertamente, este cambio se ve reflejado en el número de palabras utilizadas por los participantes a las preguntas a. y b. del pretest al posttest, como lo demuestra la tabla 9:

Tabla 9.

Número de palabras utilizadas por los participantes del nivel 1 durante el Pretest y el Posttest

Pretest							
Participante	Pregunta a.			Pregunta b.			Número total de palabras utilizadas
	Núm. Palabras en español	Núm. Palabras en inglés	Total	Núm. Palabras en español	Núm. Palabras en inglés	Total	
E1.1	3	0	3	1	0	1	4
E1.2	3	0	3	8	0	8	11
E1.3	6	7	13	12	11	23	36

Resultados				100			
E1.4	1	2	3	0	17	17	20
E1.5	4	0	4	7	0	7	11
E1.6	6	0	6	35	0	35	41
E1.7	3	0	3	16	0	16	19
Postest							
Participante	Pregunta a.			Pregunta b.			Número total de palabras utilizadas
	Núm. Palabras en español	Núm. Palabras en inglés	Total	Núm. Palabras en español	Núm. Palabras en inglés	Total	
E1.1	3	0	3	31	0	31	34
E1.2	18	0	18	29	0	29	47
E1.3	24	0	24	17	0	17	41
E1.4	11	0	11	17	0	17	28
E1.5	12	0	12	6	0	6	18
E1.6	40	0	40	21	0	21	61
E1.7	9	0	9	16	0	16	25

Al observar la tabla, se evidencia un aumento considerable del número de palabras utilizadas para responder a las preguntas abiertas en el postest respecto al pretest. De hecho, al calcular la media del total de palabras utilizadas por los alumnos para responder a ambas preguntas, en el pretest se obtiene un resultado de 20,28 palabras. Por su parte, el postest presenta en promedio 36,28 palabras por estudiante. Es decir que hubo un incremento del 78% en el número de palabras con respecto al pretest. Esto podría indicar que, en la prueba postest, los estudiantes tuvieron un repertorio de recursos lingüísticos más amplio y que también tuvieron una mayor cantidad de referencias asociadas a la cultura colombiana para responder a las preguntas.

Por otra parte, también es necesario resaltar que los participantes E1.3 y E1.4 utilizaron en total 37 palabras en inglés en el pretest y en el postest todas las palabras fueron escritas en español. Adicionalmente, todos los estudiantes tuvieron más que decir para la pregunta 2 sobre las diferencias entre la cultura bogotana y la cultura de origen que para la pregunta 1, donde debían definir a la ciudad de Bogotá y a sus habitantes.

En el nivel 2, al igual que en el primer nivel, los resultados variaron notablemente entre el pretest y el postest. En efecto, en el postest los participantes del nivel 2 utilizaron un mayor número de palabras que en el pretest. Para ilustrar esta afirmación, se muestra la siguiente tabla que hace un conteo de las palabras utilizadas por los estudiantes en todas las seis preguntas abiertas de cada prueba.

Tabla 10:

Número de palabras utilizadas en las preguntas abiertas por los participantes del nivel 2

Participante	Pretest						Total
	Pregunta a.	Pregunta b.	Pregunta g.	Pregunta i.	Pregunta j.	Pregunta n.	
E2.1	5	12	0	6	8	0	31
E2.2	28	11	0	2	0	7	48
E2.3	3	22	0	2	2	0	29
E2.4	10	22	13	25	21	0	91
E2.5	14	15	0	5	0	0	34
E2.6	30	24	3	13	11	22	103

Postest							
Participante	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Total
	a.	b.	g.	i.	j.	n.	
E2.1	29	31	0	7	0	0	67
E2.2	11	31	4	7	6	7	66
E2.3	30	25	6	2	2	6	71
E2.4	3	42	16	23	16	15	115
E2.5	37	16	3	2	6	0	64
E2.6	23	20	9	12	12	13	89

Al revisar la información de la tabla, se puede afirmar que hubo un gran incremento en el número de palabras entre la prueba pre y postest. De hecho, al obtener la media de las palabras utilizadas por cada participante en la totalidad de la prueba, en el pretest se utilizaron 56 palabras y en el postest 78,6. En otras palabras, hubo un aumento del 40% entre la cantidad de palabras que utilizaron los participantes para responder a las preguntas abiertas del pretest al postest.

Al igual que en el nivel 1, la pregunta en la que los participantes escribieron el mayor número de palabras, en ambos tests fue la segunda, donde debían describir cómo los habitantes de Colombia tenían similitudes o diferencias con los habitantes de su lugar de origen.

Igual que en el nivel 1, el aumento en el número de palabras refleja que los estudiantes tuvieron más que decir en el postest que en el pretest, lo que también se relaciona con el número de referentes culturales identificados en sus respuestas y sus opiniones sobre la ciudad y sus habitantes, como se mostrará más adelante en el análisis cualitativo de sus respuestas.

Como en los dos primeros niveles, en el nivel 3 también se observó un incremento en la cantidad de palabras utilizadas por los estudiantes para responder a las preguntas abiertas de ambas pruebas. De los tres niveles, este es el curso que más palabras utilizó, probablemente debido a su repertorio lingüístico, ya que eran los estudiantes más avanzados de los cursos. Enseguida se observa la tabla con el conteo de palabras.

Tabla 11:

Número de palabras utilizadas en las preguntas abiertas por los participantes del nivel 3

Pretest							
Participante	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Total
	a.	b.	g.	i.	j.	n.	
E3.1	27	30	32	0	0	0	89
E3.2	31	12	4	2	4	0	53
E3.3	21	27	14	3	27	27	119
E3.4	21	15	7	7	7	2	59
E3.5	27	45	12	5	20	22	131
Postest							
Participante	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Pregunta	Total
	a.	b.	g.	i.	j.	n.	
E3.1	43	32	21	16	10	3	125
E3.2	3	27	20	5	11	6	71
E3.3	42	40	24	4	11	12	133
E3.4	26	19	7	12	26	14	104
E3.5	58	64	37	35	51	15	260

Según los datos presentados en la tabla, el promedio de palabras utilizadas por estudiante en el pretest es de 90,2 y en el posttest de 138,6. Es decir que el número de palabras aumentó en un 53,6% con respecto al pretest. Nuevamente, la pregunta en la cual respondieron con un mayor número de palabras fue la segunda pregunta, al igual que en los primeros dos niveles. Cabe resaltar el caso del participante E3.1, quien en el pretest no escribió ninguna respuesta para las preguntas 5, 6 y 8; pero en el posttest contestó a todas las preguntas.

Después de haber realizado el conteo de palabras de los tres niveles, es pertinente afirmar que en todos los cursos los estudiantes aumentaron considerablemente el número de palabras para responder a las preguntas abiertas de las pruebas pretest y posttest. Además, los tres niveles tuvieron más que decir en la pregunta número 2, sobre las diferencias entre la ciudad de Bogotá y sus habitantes en comparación con su ciudad de origen. Ésta es una pregunta de opinión que nos da un indicio de la visión que tienen los participantes del estudio sobre Bogotá y sus habitantes.

La diferencia más grande entre el número de palabras utilizadas en el pretest y el posttest la tuvo el nivel 1, lo cual es apenas evidente al tener en cuenta que, cuando se hizo la prueba pretest, algunos llevaban sólo dos semanas aprendiendo español. En fin, se puede decir que los textos de los estudiantes tuvieron un mayor número de palabras al comparar el pretest y el posttest gracias a su progreso en el aprendizaje de español y a la complejidad de las estructuras utilizadas.

También, el aumento de las palabras puede obedecer a los referentes culturales tenidos en cuenta por los estudiantes para escribir sus opiniones e interpretaciones. Esta es la hipótesis que se explora en el siguiente apartado sobre el análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas abiertas de los participantes.

5.2 Análisis cualitativo

En esta sección, se analiza desde un enfoque cualitativo las respuestas a las preguntas abiertas de las pruebas. Este análisis tiene como objetivo observar la incidencia que tuvo la implementación realizada en los tres niveles al comparar las respuestas dadas por los estudiantes durante el pretest y el postest. En efecto, las respuestas serán analizadas a partir de los referentes culturales aludidos, que fueron identificados con la ayuda del programa Nvivo 12 (QRS International, 2018); y la comparación de la información nueva entre ambas pruebas. Adicionalmente, para los niveles 1 y 2, también se presentan los resultados de la prueba final en la cual los estudiantes debían explorar por sí mismos el PL bogotano. Se recuerda que en el nivel 3 no se pudo realizar la actividad final. Enseguida, se muestran los datos cualitativos obtenidos para cada uno de los niveles.

5.2.1 Nivel 1.

Para el nivel 1, se presentan los datos de las dos preguntas abiertas de ambas pruebas que corresponden a los puntos a. y b. y cuyo objetivo era conocer la opinión de los estudiantes sobre la ciudad de Bogotá y sus habitantes y sus similitudes o diferencias con sus países de origen. A continuación, se presenta una gráfica con los referentes culturales mencionados por los estudiantes en sus respuestas a ambas preguntas.

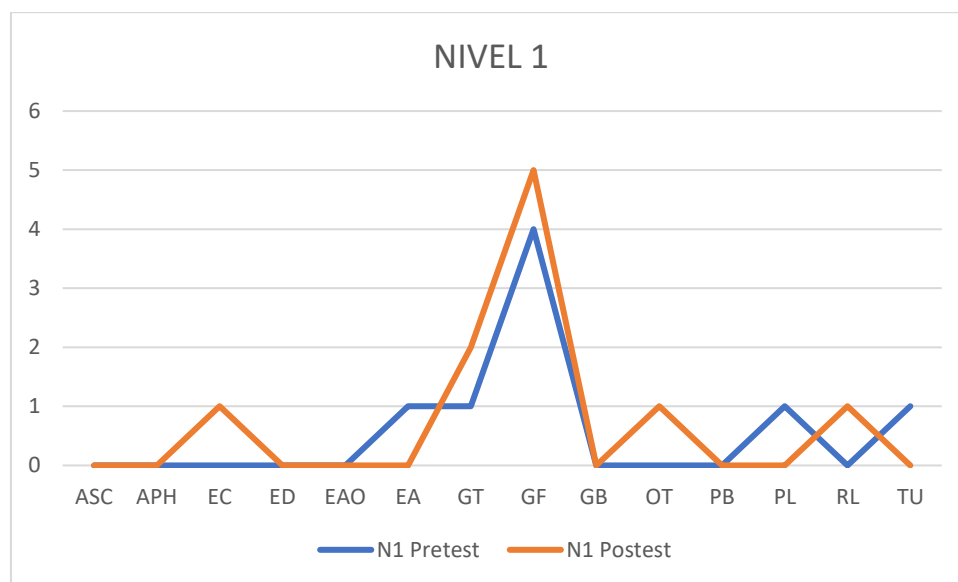


Figura 14. Referentes socioculturales de los estudiantes del nivel 1 para las preguntas a y b

En total, los participantes aludieron a ocho referentes en el pretest y en el posttest a diez. Por lo general, el referente más utilizado fue la geografía física (GF) con cuatro referentes en el pretest y cinco en el posttest y en segundo lugar la gastronomía (GT) con un referente en el pretest y dos en el posttest.

Aunque en el pretest los referentes como la política lingüística (PL), el transporte urbano (TU) o las expresiones artísticas (EA) hayan sido mencionados una sola vez, en el posttest existe una variación, puesto que los estudiantes abordaron referentes diferentes como la economía (EC), la organización territorial (OT) y la religión (RL). Éste último surgió a partir de la respuesta de un estudiante, pues no se había tenido en cuenta durante la implementación.

Al comparar las respuestas del pretest y el posttest, se puede observar que los estudiantes ampliaron la información que dieron sobre los referentes. Por ejemplo, en el pretest para

geografía física que incluye el clima y la fauna y flora colombiana, los referentes asociados aludían principalmente y de manera puntual al clima:

E3.1 Pretest: “The altitud is very high”

E6.1 Pretest: “Muy frío”

E5.1 Pretest: “Aire”

Por otro lado, en el posttest los comentarios sobre el clima fueron mucho más específicos, al igual que los comentarios sobre la fauna y flora:

E5.1 Posttest: “Tiene muy interesante clima, tiene muchas parques”.

E3.1 Posttest: “En Bogotá, la temperatura es más frío que en el sud”.

E6.1 Posttest: “Bogota es Muy frio y llueva la mayor parte del tiempo”.

E1.1 Posttest: “La naturaleza de Colombia tiene más cosas que en mi país.”

Así es posible concluir que, en comparación con el pretest, para la prueba posttest los participantes incluyeron más información en sus respuestas y que ésta fue mucho más específica y formulada con mayor complejidad. Este hecho puede obedecer a que tuvieron más conocimientos sobre la ciudad de Bogotá, ya sea por su experiencia viviendo en la ciudad o por los contenidos de la implementación.

Ahora se realiza un análisis de las respuestas dadas por los estudiantes en cada una de las dos preguntas abiertas. En la primera pregunta (a.), la gran mayoría hizo comentarios positivos relacionados con la amabilidad de la gente, la naturaleza, los parques y el buen clima. También perciben a Bogotá como una ciudad desarrollada con centros comerciales y a los bogotanos

como personas amigables, divertidas y positivas. En aspectos negativos sobre la ciudad, los participantes manifestaron que la lluvia, la altitud, el tráfico y la cantidad de gente son defectos de la ciudad.

Es vital señalar que, entre las respuestas del pre y el postest puede verse una alusión a los contenidos de la implementación, al nombrar referentes culturales vistos durante la clase que no habían sido nombrados con anterioridad. Por ejemplo:

E1.4 Pretest: “Bonita, friendly, outgoing”.

E1.4 Posttest: “Bonito. Personas en Bogotá es muy amigable. **La comida** es rica”.

E1.5 Pretest: “Tráfico, aire, vida social”.

E1.5 Posttest: “Las personas muy tranquilo. Tiene muy interesante clima. **Tiene muchas parques**”.

Durante las clases respectivas a la gastronomía y a los parques de Bogotá, ambos estudiantes se dieron cuenta de estas diferencias y las compartieron con la clase.

Ahora bien, también es importante mencionar el caso de una estudiante que en el postest dio un dato sobre la población de Bogotá, que fue tratado en la sesión de transporte y movilidad en la ciudad:

E1.3 Pretest: “Bogotá es grande. Sus habitantes es “very kind”. The altitude is very high”

E1.3 Posttest: “Bogotá es una muy grande ciudad. **En Bogotá viven 8 mio de personas.** En Bogotá, la temperatura es más frío que en el sud.”

En este orden de ideas, es posible ver entre las diferencias del pre y el post test una influencia de referentes culturales asociados a la ciudad de Bogotá vistos durante la implementación.

En la segunda pregunta (b.), sobre si los participantes creen que los habitantes de Colombia y Bogotá son muy diferentes de los de sus respectivos países, también puede verse una mayor cantidad de palabras en las respuestas de los estudiantes y una mayor reflexión respecto a esta pregunta.

Las mayores diferencias que nombran los participantes entre la capital colombiana y sus países de origen son aspectos positivos sobre la personalidad de los colombianos como personas muy amables, optimistas, simpáticas, divertidas, familiares y amigables. Por otro lado, aspectos como el clima, la cantidad de gente en la ciudad, la gastronomía y la economía son los principales dominios donde encuentran diferencias. Adicionalmente, en las respuestas del postest pudo evidenciarse que los estudiantes tuvieron en cuenta temas vistos durante la implementación que no estaban presentes en el pretest, como la gastronomía o la naturaleza:

E1.1 Pretest: “Igual”.

E1.1 Postest: “Por ejemplo, **la comida es un poquito diferente de mi país. El clima también, la gente es más amable. La naturaleza de Colombia tiene más cosas que en mi país**”.

Se subraya la respuesta del participante E1.1, quien en el postest no encontraba ninguna diferencia entre los colombianos y los habitantes de Rusia, su país de origen. Empero, durante el postest el estudiante hizo una lista de los aspectos y situaciones que cambian entre los dos países. Este es un hecho importante ya que es posible que en el postest, el estudiante haya sido más

consciente de la realidad colombiana y así haya podido establecer más diferencias o similitudes entre ambos países, lo que significaría un avance en su competencia intercultural.

Por otro lado, en las respuestas de algunos de los estudiantes se pueden observar los temas a los cuales dan prelación y establecen comparaciones entre la situación de su país y la situación colombiana como es el caso del suicidio en China o la religión islámica en Dinamarca. Este hecho también representa un análisis cultural de parte de los estudiantes de la realidad de sus países y la colombiana, lo que demuestra que pueden establecer puentes entre ambas culturas.

E1.2 Pretest: “La comida, porque mi país cocina comida picante”.

E1.2 Posttest: “Yo creo que los habitantes de Colombia y Bogotá **son optimistas y simpáticos porque los habitantes de mi país son negativo y los habitantes de mi país quieren suicidio**”.

E1.4 Pretest: “Yes, colombians are so upon to meet new people and accept different cultures. They love to help”.

E1.4 Posttest: “**Sí, porque mi país no gusta musulmanes pero en Colombia todas las personas interesada en mi religión**”.

En conclusión, el análisis cualitativo del nivel 1 da un aval positivo a la implementación al comparar los resultados del pretest y el posttest pues no sólo los estudiantes escribieron más y usaron estructuras más complejas, sino que también incluyeron en sus respuestas referentes culturales vistos durante las sesiones de clase y dieron más información sobre éstos.

Seguidamente se presenta el análisis cualitativo de la tarea final.

- Tarea final nivel 1

Como se explicó anteriormente en la descripción de la implementación, la actividad final consistió en que los estudiantes tomaran fotografías de muestras de PL que les parecieran interesantes y las trajeran a la última clase para clasificarlas en diferentes campos semánticos y discutir sobre ellas. Como preparación para este ejercicio, inicialmente los estudiantes debían agrupar algunas de las fotografías de muestras de PL presentadas por la investigadora.

De este modo, la actividad final buscó verificar si los estudiantes tenían la capacidad de clasificar muestras de PL de la ciudad de Bogotá en diferentes campos semánticos como: gastronomía, transporte, comercio, indicaciones y otros. Para hacer la clasificación, los estudiantes debían hacer la comprensión de lectura del texto, verificar el léxico de éste y también utilizar las imágenes y el contexto en que se encontraba tomada la fotografía para poder entender su contenido.

Una vez identificado el campo semántico al cual pertenecía la fotografía, se aprovechó para generar una discusión sobre referentes culturales bogotanos como la comida, el precio de las cosas, el nivel de vida, etc. Los participantes dieron su opinión y compararon cada aspecto con la realidad de su país de origen.

Al ser principiantes en el aprendizaje del español, se evidenció que una estrategia de comprensión utilizada por los participantes fue siempre traducir el texto del mensaje de los letreros al inglés y, cuando aun así no lograban comprender este texto, hacían la pregunta sobre el significado de la palabra a la investigadora.

En la implementación, pudo evidenciarse que el PL es un excelente input para abordar temas culturales y lingüísticos, pues a partir de una fotografía, los participantes pudieron discutir y

practicar la producción oral. A continuación, se presenta un extracto de la actividad. Antes de leer la transcripción, se aclara que la sigla “Inv” se refiere a la investigadora.

Letrero “Cuide su salud. Consuma fruta donde José”

-Inv: ¿Qué significa?

-E1.1: Take care of your health ... eat fruits at Jose's place?

-Inv: ¡Exactamente! ¿Qué opinan de las frutas de aquí?

-E1.1: Muy ricas.

-Inv: ¿Son mejores que en Rusia?

-E1.1: Claro porque no hay muchas frutas en la Rusia porque es frío. En Rusia fruta es muy caro.

-Inv: ¿Y en Australia?

-E1.7: Muchas frutas pero más en Colombia. Igual en Dinamarca y Turquía.

-E2.1: Igual que en China. El mangostino, la piña.

- Inv: ¿Sabían que Colombia es el noveno país exportador de frutas en el mundo? ¿Por qué hay diferentes frutas en Colombia?

- E1.7: El clima variado

-Inv: Muy bien, ¿A qué categoría pertenece este letrero?

-E1.1: Gastronomía

En esta interacción se ve cómo los estudiantes hacen comparaciones de la realidad colombiana con la de su país de origen. Es interesante que, al ser un grupo tan heterogéneo, puedan compartir diferentes opiniones y visiones con los compañeros y la investigadora. También fueron capaces de identificar nuevos géneros como es el caso del letrero “identidad” para el cual los estudiantes crearon la categoría grafiti y tuvieron una conversación al respecto:

Letrero “identidad”

-Inv: ¿Qué es este letrero?

-E1.1: Grafiti

-Inv: En Bogotá hay muchos grafitis. ¿Les gustan?

-E1.1: No mucho, porque es muy feo. Algunos lugares no necesita grafiti

-E1.4: Me gusta, porque es ... cómo se dice art? Es arte, para expresar político, statements

-Inv: ¿Hay garfitis en sus ciudades de origen?

-E1.5: Sí hay, pero Turquía no tiene muchos grafitis ... porque no gusta a las personas

-E1.4: (En Dinamarca) Es ilegal

-E1.1: (En Rusia) Es vandalismo

-E1.1: En China no hay porque es ilegal

-E1.7: En Australia sí, hay muchos porque ... is a way to express

-E1.1: Algunos graffitis bonitas, pero no todos. A mí no me gusta por ejemplo nombres.

-Inv: Bien, ¿En qué categoría podemos clasificar esta foto? ¿Gastronomía, comercio, indicaciones?

-E1.4: Es grafiti, arte.

Se observa cómo los estudiantes pudieron clasificar los letreros y comentar sobre ellos. Otro aspecto a resaltar del uso del PL, es la forma en que puede conectar el aula con las calles de la ciudad donde habitan los participantes. Por ejemplo, en letreros como el de “Por mi seguridad no doy papaya”, un estudiante aseguró haberlo visto: E1.1: “I saw it en la calle, en el bus”. De este modo, se puede aprovechar la autenticidad del PL para establecer una conexión entre la clase y el espacio donde los estudiantes viven su día a día.

Una vez los participantes hicieron la lectura y la clasificación de los letreros de la investigadora, se llevó a cabo el mismo ejercicio con letreros que ellos mismos fotografiaron. En este ejercicio hubo imágenes de diferentes tipos. Enseguida se presentan algunos ejemplos:

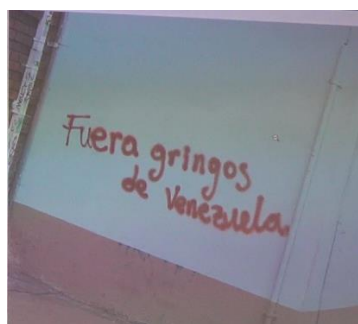


E1.4: it's like a statement ... to show that afroamerican are living in this society and to show their identity to fight discrimination. En todos los países existe discriminación.



E1.7: It's actually from Cuba. Bamboleo significa música.

Es comercio o publicidad.



E1.1: La foto es de cerca de mi universidad en el centro. Es interesante porque tiene gringos y Venezuela. Los gringos son los estadounidenses ... I heard they used to say Green go in the war, so that's why. Es un grafiti político, para que salgan de Venezuela

De acuerdo con lo anterior, se puede demostrar que los estudiantes sí pudieron identificar los grupos semánticos a los cuales pertenecían las muestras de PL. Sin embargo, lo que se subraya más de la actividad es que los estudiantes tuvieron la oportunidad de tomar sus propias fotografías y que el PL sí funcionó como input para que los estudiantes pudieran abordar temas culturales de Colombia y los compararan con sus países de origen.

A modo de conclusión, se puede afirmar que, aunque la diferencia entre el uso de referentes culturales entre el pretest y el posttest para el nivel 1 no es amplia, al analizar el contenido de las respuestas para ambas pruebas se observa que los estudiantes utilizan estructuras más complejas, desarrollan los temas de manera más específica y hacen reflexiones de mayor profundidad. Adicionalmente, los participantes tomaron sus propias fotografías del PL bogotano y las clasificaron en diferentes campos semánticos, no sólo propuestos por la investigadora, sino

también por ellos mismos. De la actividad final, puede concluirse que el PL es un input efectivo para generar discusiones alrededor de temas culturales provocando así la creación de puentes entre la cultura de origen y la cultura de la lengua meta, en este caso, el español en Bogotá, Colombia.

5.2.2 Nivel 2.

Para el nivel 2, se tuvieron en cuenta las respuestas a las preguntas a., b., g., i., j. y n. de ambas pruebas, puesto que eran preguntas de opinión e interpretación con libre respuesta. Se ilustra a continuación una gráfica que recoge los referentes culturales utilizados por los estudiantes del nivel 2 en ambas pruebas.

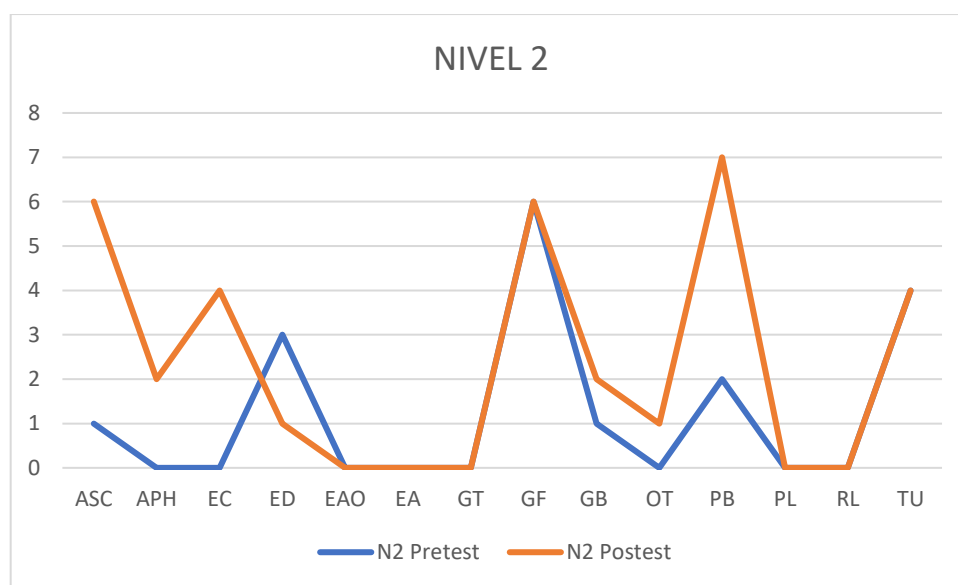


Figura 15. Referentes culturales de los estudiantes del nivel 2 para las preguntas a., b., g., i., j. y n.

Según la gráfica, en el pretest los estudiantes del segundo nivel aludieron a 13 referentes en el pretest y a 33 en el posttest. Los referentes más nombrados durante el pretest y el posttest

corresponden a geografía física (GF) con doce menciones, seis en el pretest y seis en el postest que incluyeron comentarios relacionados con la fauna y la flora y el clima; y a la población (PL) con nueve referencias, dos en el pretest y siete en el postest relacionadas con la heterogeneidad de los habitantes del país y las comunidades indígenas. El referente de acontecimientos sociales, culturales y personajes (ASC) tuvo siete menciones, cinco asociadas a personajes importantes como Gabriel García Márquez y dos menciones de la leyenda del Dorado. Tanto en el pretest como en el postest hubo cuatro referencias sobre transporte urbano (TU) para un total de ocho.

Se resalta que entre el pretest y el postest hubo un aumento considerable de referencias relacionadas con la población con dos menciones en el pretest y siete en el postest, y los acontecimientos sociales, culturales y personajes con una mención en el pretest y seis en el postest. Esto se debe a las preguntas relacionadas con el grafiti el tesoro de la sábana y el mural de Gabriel García Márquez, pero también es posible que hayan sido los temas de la implementación que causaron mayor interés o un aprendizaje más significativo por parte de los estudiantes.

Además, durante el postest los participantes hicieron referencia a otros temas culturales que también hicieron parte de la implementación como la leyenda del Dorado, la heterogeneidad de la población y la política, que no habían mencionado con anterioridad en el pretest. Enseguida, se muestra un análisis del contenido de las respuestas para cada pregunta.

En la primera pregunta (a), sobre la descripción de Bogotá y sus habitantes, los participantes hicieron comentarios sobre la altura, la gran cantidad de parques y el tamaño de la ciudad. En cuanto a sus habitantes, los describen como gente amable, dispuestos a ayudar, abiertos a

conocer nuevas personas y subrayan su costumbre de saludar, incluso cuando no se conoce a la otra persona.

A diferencia de los estudiantes del nivel 1, los participantes del nivel 2 tienen más opiniones negativas sobre la ciudad y sus habitantes, pues señalan principalmente los problemas asociados al transporte caótico, la sobrepoblación, la inseguridad, la contaminación y las personas sin hogar en las calles. Esto puede deberse a que estos estudiantes llevan más tiempo en la ciudad o que tienen un catálogo lingüístico más amplio que el de los estudiantes de primer nivel, lo que les permite expresar su opinión con mayor extensión y profundidad.

Al comparar las respuestas del pretest y el postest, llama la atención que algunos de los estudiantes mencionan referentes culturales tratados durante las intervenciones pedagógicas de esta investigación, por ejemplo:

E2.1 Pretest: “Educado, generoso. Educado porque muchas veces encontré personas aquí siempre me ha parecido así. Generoso porque aquí en Bogotá están muchos pobres y también muchas personas que ayuda.”

E2.1 Postest: “Bogotá es grande, contaminada, caótico. Los habitantes son buenos, gentiles, **trabajadores.**”

E2.4 Pretest: “Amable, abierto, tiene buenos parques. Mucho tráfico, mucho húmido”.

E2.4 Postest: “Abierto, **trabajadores**, Tráfico”.

E2.6 Pretest: “Clima, transporte, amable. Bogotá tiene un buen clima porque es más alto.

Muchos personas son amables in Bogotá porque ellos ayudando. Bogotá tiene más transporte público que Johannesburgo en Sudáfrica”.

E2.6 Posttest: “Amable porque todos gente saludos en el taxi en centros comerciales. Moderno porque existe la transmilenio y edificios moderna, en otro transporte público. **Negociaciones porque es mucho companias que trabajan en Bogotá.**”

Aspectos como el comercio, las grandes empresas que trabajan en Bogotá y la caracterización de los bogotanos como personas trabajadoras, son temas tratados en las sesiones de clase y, además, son aspectos que los estudiantes no habían mencionado antes en el pretest. Entonces, podría afirmarse que, durante la intervención los estudiantes pudieron descubrir o confirmar algunos aspectos culturales sobre Bogotá y los bogotanos que incorporan en su descripción de la ciudad y sus habitantes en el posttest.

Por otro lado, al analizar las respuestas a la segunda pregunta (b), existen varios aspectos importantes para tener en cuenta. El primero es la visión que tienen los estudiantes de sus lugares de origen y como ésta es confrontada con la imagen que tienen de Bogotá, Colombia. En las opiniones de los estudiantes es posible constatar que dan prelación a problemáticas que asocian con sus países. A continuación, algunos ejemplos para exponer la idea anterior:

E2.4 Pretest: “Hay personas quien son muy parecido pero en Holanda son mucho más frío, más puntual y más trabajadores”

E2.4 Posttest: “No son muy diferente, **en Holanda y en Bogotá el trabajo es muy importante.** También la familia es importante. En Bogotá son más abierto, pueden hablar más fácil con gente que no se conocen. En Holanda es mas limpia y menos húmido.”

E2.5 Pretest: “Según mi todas las personas son muy diferentes y todavía no conozco constante los colombianos.”

E2.5 Posttest: “Mas tranquilos, más paciencia, más alegres. **No sé porque los húngaros son pesimistas y tristes.**”

E2.6 Pretest: “**Los habitants de Colombia y de Bogotá son muy diferente porque racismo casi no existe.** En otro cosas, los habitantes son similar que sudafricanos”.

E2.6 Posttest: “Diferente y similar. Diferente porque no existe mucho racismo en Colombia. Similar porque los habitantes están felices, también mucho corrupción.”

Incluso, es posible evidenciar en el participante E2.4 un cambio de opinión sobre los bogotanos. En el pretest, el participante consideraba que los holandeses eran más trabajadores que los bogotanos, pero en el posttest el estudiante afirma que el trabajo tiene igual importancia en ambos países. Es posible que la intervención sobre el rebusque haya mostrado al estudiante la importancia del trabajo para algunos capitalinos. En todas las respuestas, se resalta que todos los participantes sienten una empatía por los colombianos, un aspecto que puede influir positivamente en su aprendizaje del español.

Ahora bien, entre el pre y el posttest también se puede evidenciar que los estudiantes nombraron referentes culturales vistos durante la intervención que no habían tenido en cuenta con anterioridad en la segunda pregunta. Por ejemplo:

E2.2 Pretest: “No. Podría ser que lo habitantes de Italia son más egoísta.”

E2.2 Posttest: “**Yo conozco solo los habitantes de Bogotá no sabe como son el de Cartagena, Santa Marta, Buenaventura, etc. En Italia la gente del norte es muy diferente de la del sur.**”

E2.3 Pretest: “Al principio, los lugares son contrario y colombiano expresan la emoción muy bien. Coreanos un poco frío. Lo es el más diferente.”

E2.3 Posttest: “Sí, es que Colombia es muy grande **y tiene varias lugares. Costa, montaña, desert, jungla, etc. Por eso cada persona tiene diferente personalidad, característica, aspecto.**”

En estos ejemplos se pueden evidenciar dos de los referentes culturales más utilizados por los participantes del segundo nivel, como lo son la heterogeneidad de la población y la geografía física. Los estereotipos regionales dentro de Colombia fueron un tema tratado en una clase en la cual los estudiantes tuvieron altos niveles de participación. En sus declaraciones, es importante subrayar que evitan las generalizaciones y reconocen la diversidad. Este hecho demuestra que durante la intervención hubo una sensibilización hacia el reconocimiento del otro y un posible desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes.

Avanzando a la siguiente pregunta de respuesta abierta (g), sobre el análisis de la fotografía “Por el Sena y la universidad, todo el mundo a las calles de la vecindad” y lo que esta muestra de PL podía decirles sobre Bogotá y sus habitantes, sólo dos estudiantes respondieron en el pretest de la siguiente manera:

E2.4: “Que no están contento con el estado en algo dentro de la universidad”

E2.6: “Ellos quieren estudiar”.

En cambio en el posttest, 4 estudiantes respondieron y los que habían respondido anteriormente, realizaron respuestas más elaboradas:

E2.4: “Creen en que la gente tiene poder y pueden influir el gobierno (político) para cambiar leyes”

E2.6: “Los habitantes quieren educación para haciendo una vida normal”

E2.5: “Ellos quieren desarrollar”

E2.2: “Que quiere sus derechos”.

De la siguiente muestra de PL bogotano “el tesoro de la sabana”, se generaron dos preguntas abiertas (i) y (j). En la primera (i), sobre lo que ellos podían interpretar como “el tesoro de la sabana”, dos estudiantes respondieron con relación a la naturaleza, la fauna y la flora y los antiguos habitantes de la región como por ejemplo:

E2.1: “Hay una sabana con recursos ricos”

E2.4: “El tesoro es la natura que Bogotá tenía antes la población, las flores, las aves, los árboles y las raíces de antiguos de la región”.

En el postest, cinco estudiantes respondieron a la pregunta y se subraya el uso de la palabra indígenas y la mención de la leyenda del Dorado, referentes abordados durante la intervención y que no habían mencionado previamente en el pretest. Además, los participantes dieron información más específica que en el pretest:

E2.4 “Por ejemplo las flores, las montañas, las Arboles, aves, las indígenas y mucho mas”.

E2.2 “Que ellos saben de donde vienen”.

E2.3: “Ellos cuentan la historia de el Dorado”.

En la segunda pregunta (j), cuando se les cuestionó sobre lo que la muestra de PL podría decir sobre Bogotá y sus habitantes, en el pretest tres participantes no respondieron y los otros estudiantes tuvieron respuestas como:

E2.4: “Que no son muy contento con el cambio de naturaleza hasta la ciudad y dice que respeten su historia”

E2.6: “Bogotá y sus habitantes quieren preservation de la historia de nativo”.

En el postest, hubo descripciones más detalladas y respuestas de los participantes que no habían contestado durante el pretest:

E2.2: “Que ellos saben de donde viene”.

E2.4: “Que todavía les entienden que viven en un lugar muy rico de tesoros de la tierra”.

E2.5: “Que importante para ellos raíz”.

E2.6: “Ellos piensan sobre la habitantes antiguos y el valor esta gente tienen”.

En la siguiente fotografía de un mural de Gabriel García Márquez con la palabra Macondo acompañado del texto “Por el país próspero y justo que soñamos al alcance de los niños”, se preguntó a los estudiantes quién era el personaje de la foto. Sólo uno escribió Gabriel García Márquez; otro escribió “un autor famoso”; dos participantes pensaron que se trataba de un político y dos no contestaron.

En el postest, tres personas reconocieron al escritor, otra pensó que era un político y otra no respondió. En este punto, el participante E2.6 escribió: “Un autor que ganar nobel prize para

literatura”. Es importante subrayar esta respuesta porque el estudiante dio una información más específica que no había dado en el postest y que estuvo presente en la intervención pedagógica.

Finalmente, cuando se les pregunta a los estudiantes por lo que el letrado puede decir sobre Bogotá y sus habitantes, es decir la pregunta (n), solo dos estudiantes respondieron a la pregunta en el pretest:

E2.4: “Bogotá es sus habitantes les gusta leer sobre su país e la historia de la país. Son interesado en literatura, en conocimiento”.

E2.2: “Que son bueno y quieren sus hijos”.

En la prueba final, cuatro estudiantes respondieron a la pregunta; mientras que algunos hicieron referencia a Gabriel García Márquez y a Cien años de Soledad, otros se concentraron más en el contenido del texto que acompaña la imagen:

E2.2: “Que quieren justicia y un país mejor”.

E2.4: “Que les gustan este escritor y sus escritorios. Cuando alcances los niños haces un país mejor”

E2.6: “Ellos quieren a leer, ellos piensan sobre el pasado el presente y el futuro”.

De esta manera, se puede decir que durante el postest los estudiantes hicieron una lectura más completa del texto que acompañaba esta imagen, pues durante el pretest, ninguno hizo referencia a los niños o al país mejor. Se concluye el análisis cualitativo de las preguntas abiertas de la prueba y se procede a describir el desarrollo de la tarea final para el nivel 2.

- Tarea final nivel 2

Cuando se les encargó a los estudiantes observar la ciudad y tomar fotografías de textos que les parecieran interesantes, la mayoría de ellos mostró interés y realizó la tarea. De hecho, durante la intervención, algunos estudiantes se acercaron a la investigadora para comentarle que habían visto las muestras de PL en la Plaza Che o cerca de la universidad. En otras palabras, algunos participantes tomaron consciencia de los textos que se encontraban a su alrededor y se mostraron motivados al ver en el aula las fotografías de grafitis o letreros que habían visto previamente en las calles bogotanas.

Sin embargo, en la realización de la actividad se presentaron varios inconvenientes. Por ejemplo, un participante dijo: “No veo mucho la ciudad, sólo voy de mi casa a la clase”. Por otro lado, algunos estudiantes tuvieron dificultad para tomar las fotos porque no tenían una cámara o un dispositivo móvil para tomarlas o porque veían el letrero desde un medio de transporte en movimiento y no podían fotografiarlo. No obstante, como estrategia decidieron escribir el mensaje que contenía el texto para llevarlo a la clase.

Durante la última sesión en la cual se desarrollaron las exposiciones de los estudiantes, sólo asistieron cinco participantes, de los cuales sólo tres prepararon la exposición. Esta situación fue bastante desafortunada ya que era la última oportunidad de ver a los participantes.

Sin embargo, las 3 presentaciones realizadas fueron muy interesantes. Los estudiantes, E2.1 y E2.2 pudieron tomar las fotografías ellos mismos:



El participante E2.4, no tenía cámara así que buscó en internet una imagen del texto que había visto en el muro de la universidad:



Durante las tres intervenciones, fue muy interesante ver como cada estudiante abordó un tema cultural a partir de la fotografía, como la impunidad, la corrupción y las protestas estudiantiles:

E2.1: “Yo creo que este letrero, impunidad es la guerra de Colombia antes de derecha izquierda porque mucha gente hizo cosa mala a otros y no castigo. Eso es impunidad.”

E2.2: “Yo escogí esta foto que tomé en la entrada de la procuraduría per que pasa lo mismo en mi país. Yo creo que en todas los países hay corrupción. Por eso quiero hacerles esta pregunta: ¿Ustedes conocen un país donde no hay corrupción? No creo, yo no conozco ninguno. La corrupción está en todas partes cuando hay dinero y poder.”

E2.4: “Este no es el la letra, lo encuentras en La Universidad Nacional Bogota, el muro del departamento de sociología. El objetivo de este letra es decir: Voy a ser anónimo, tapar la cara cuando destruyo, porque tu, el gobierno, no aceptas la realidad que es tienen que dar más dinero al Universidad.”

También, cada estudiante hizo comparaciones con la situación colombiana y la situación de su país de origen.

E2.1: “Aquí en Colombia no da mucho castigo pero en mi país es diferente. Un expresidente robó mucho dinero y recibió castigo 20 años de cárcel, las leyes son buenas en Taiwan pero no en Colombia”.

E2.2: “El gobierno de mi país (Italia) ahora está mejor que el gobierno anterior que era mucho más corrupto. Yo creo que las leyes deben ser muy fuertes para que no haya corrupción. Pero que también en la vida diaria hay corrupción”.

E2.4: “Lo dice que Bogotá y sus habitantes estaban tan brava y incontento con la situación que van a destruir. Ellos creen que esta es la última opción. Dice que las habitantes de Colombia no tienen confianza en el gobierno. Parece que justifican en destruir mientras el gobierno esconde la realidad. En Holanda hay muchos paros pero casi nunca con personas tan bravo. Si están bravo en son muchos, pueden ir al gobierno y les escuchan y normalmente cambian las cosas”.

En el caso de las exposiciones de los participantes E2.2 y E2.1 también hubo intervenciones de otros alumnos. Es decir que generaron una discusión a partir de la muestra de PL.

Exposición de E2.1

E2.1: “Creo que personas después de guerra están mejor, ya no hay impunidad por leyes y no más guerra.”

E2.6: “La gente de como Bogotá es como una isla donde todo está bien y no importa la guerra y los problemas porque no lo ven. Eso pasa en toda ciudad como Barranquilla, Medellín. Gente no se interesa por los otros.”

Exposición de E2.2

E2.2: “¿En sus países hay corrupción?”

E2.1: “En Taiwan hay pero no mucha. Los policías ganan mucho dinero entonces no tienen que recibir dinero por no multa.”

E2.5: “No sé, si hay no me interesa.”

E2.6: “Cada año en Sudáfrica la corrupción son 20.000 rand. Es mucho dinero.”

E2.3: “En Corea no hay corrupción.”

En general, podemos observar a través de los ejemplos que los participantes pudieron analizar e interpretar los textos de la ciudad de Bogotá para abordar temas socioculturales interesantes.

Además, durante sus exposiciones hicieron comparaciones entre lo que sucede en Colombia y lo que sucede en sus países de origen, generando así discusiones y comparaciones de parte de los miembros del grupo. Aunque no todos los participantes del nivel 2 cumplieron con este ejercicio, se puede observar que sí hubo una sensibilización de los estudiantes hacía los textos de la ciudad y que pueden indagar más sobre ellos y sobre las razones por las cuales están anclados en un escenario específico.

En conclusión, se da un aval positivo a la implementación pedagógica en el segundo nivel, puesto que al comparar las respuestas de los estudiantes durante el pretest y el posttest, referentes relacionados con la población como los pueblos indígenas o los acontecimientos sociales e históricos y personajes, aumentaron visiblemente. Asimismo, la información consignada fue mucho más específica y en esta puede verse la influencia de los temas tratados en las diferentes

sesiones, como la leyenda del Dorado. Para finalizar, a pesar de que las exposiciones de las fotografías por parte de los estudiantes fueron pocas, mostraron la capacidad que adquirieron los estudiantes para ir más allá del texto multimodal, para escudriñar las temáticas que se encuentran detrás del mensaje y su importancia en el contexto en el cual se encuentran.

5.2.3 Nivel 3.

Al igual que en el segundo nivel, en el nivel 3 las respuestas analizadas en este apartado corresponden a las preguntas a., b., g., i., j. y n. de ambas pruebas. Seguidamente se presenta la gráfica que muestra los referentes culturales utilizados en este nivel.

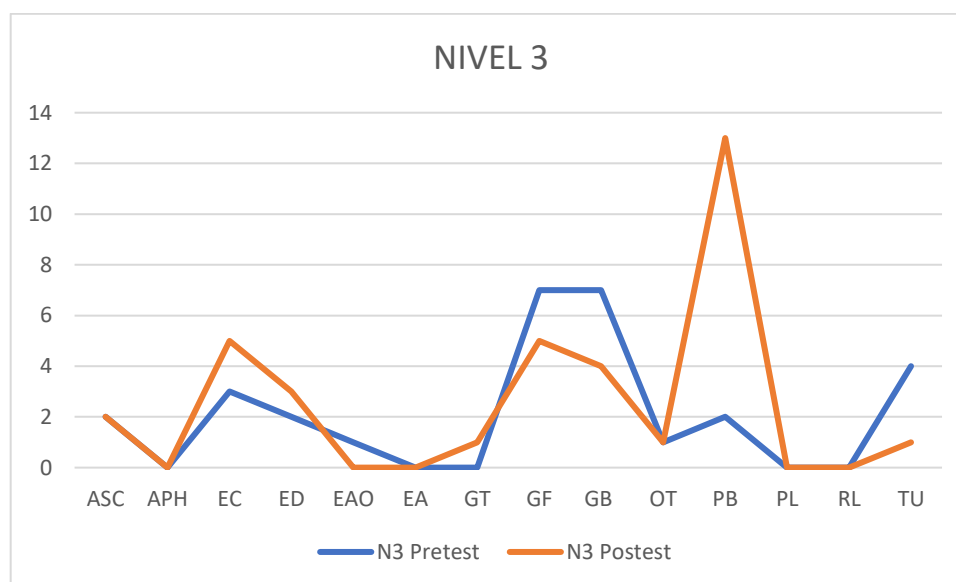


Figura 16. Referentes culturales de los estudiantes del nivel 3 para las preguntas a., b., g., i., j. y n.

En el pretest los participantes del nivel 3 hicieron alusión a 29 referentes culturales y en el postest a 35. En ambas pruebas, el mayor número de referentes lo tuvo población (PB) con 15 comentarios asociados a las poblaciones indígenas y la heterogeneidad; seguido por geografía física (GF) con 12 menciones, gobierno (GB) con 11 y economía (EC) con 8. Se subraya el

crecimiento de las referencias de población que pasaron de 2 asociadas a los pueblos indígenas en el pretest a 10 en el posttest. Además, en el pretest no hubo ninguna referencia relacionada con la heterogeneidad de la población y en el posttest hubo 3, para completar los 13 puntos asociados con la población.

De geografía física (GF), seis referencias estaban asociadas con la fauna y la flora y otras seis con el clima. En gobierno (GB), en el pretest hubo cuatro referencias asociadas a los trámites con el gobierno y las manifestaciones sociales y en el posttest siete referencias asociadas a las manifestaciones sociales. Las referencias de la economía (EC) pasaron de tres en el pretest a cinco en el posttest donde se habló más del rebusque y se caracterizó a los bogotanos como trabajadores.

En general, los estudiantes del nivel 3 mantuvieron un cierto equilibrio en el tipo de referencias que hicieron durante ambas pruebas, a diferencia de los estudiantes del nivel dos quienes en el posttest reflejaron un mayor cambio en el número de referencias que hicieron en relación con el pretest. Estos referentes se verán a lo largo del siguiente análisis de las respuestas por pregunta.

En cuanto a la primera pregunta (a.), los estudiantes definen a los bogotanos como personas corteses, alegres y trabajadoras, y a la ciudad como un lugar con amplia oferta cultural. Como elementos negativos, mencionan el clima, el transporte público, la falta de seguridad y la altura.

Cabe resaltar que al comparar las respuestas del pretest y el posttest, todos los estudiantes hacen referencias directamente relacionadas con temas vistos en clase como la heterogeneidad de la población, el rebusque como actividad económica y los pueblos indígenas:

E3.1 Pretest: “Bogotá tiene muchísimo humo, los transmilenios son horrible para el aire. La gente cuando conoces más son amables y abiertos. Tiene muchas cosas culturales que me gusta mucha, ejemplo: Museo del oro, Museo Botero, teatros, conciertos”.

E3.1 Posttest: “**Multicultural: en Bogotá viven muchas personas de diferentes partes de Colombia y también mundo y todo “tranquilo” mas o menos.** Lleno: en todo la está lleno, las calles, el transmilenio. Positivo: la gente quieren que Bogotá mejore, la popreca, el transporte, la education”.

E3.2 Pretest: “Alta, no moderno, peligroso. Altitud sobre el nivel del mar 2.800 mts. Muchos conjuntos son muy antiguos. La seguridad no es bueno fue robado cuando llegué aquí solo tres días”.

E3.2 Posttest: “**Rebusque, café, pintura**”.

E3.3 Pretest: “Amable, la gente apoya en algunas situaciones. Alta, puedo sentir cuando hice deporte. Diferente, algunas cosas funcionan diferente acá como el tráfico”.

E3.3 Posttest: “Amable, la gente es muy amable y siempre quiere ayudar, por ejemplo cuando no encuentro una dirección. Altitud, jugué fútbol la semana pasada y me siento cansado después de dos minutos. **Diversidad: En la ciudad puedes encontrar diferentes personas como indígenas, etc.**”.

E3.4 Pretest: “Lleno de gente el transmil siempre está lleno. Clima amable siempre no es tan frío, tan caliente. Disorganizado, transporte y procesos en el gobierno.”

E3.4 Posttest: “Frio: este es un estereotipo de Bogotanos. Indirecto: este es una parte de la expresiones idomatica en Bogota. **Trabajadores: los Bogotanos hacen cualquiera cosa para sobrevivir**”.

E3.5 Pretest: “Cortés, la gente siempre me ayuda con ubicaciones. Duro, he visto muchas cosas terribles, pero están contentos y trabajadores. Alegre y consciente, marchan con frecuencia, quieren cambio.”

E3.5 Posttest: “**Trabajadores, la mayoría no pueden sobrevivir o mantener a sus familias sin trabajar duro.** Las oportunidades son pocos pero la gente siempre sonríe. **Extranjeros, tienen raíces y familia en otras partes, son colombianos antes de ser bogotanos.** Acogedores, los habitantes de Bogotá son muy amigables. La vida aquí es agotadora, pero la gente tiene mente abierta para todos.”

De este modo, se ve la presencia de referentes como el trabajo, el rebusque, la heterogeneidad de la población o la “pintura” o grafitis, que están directamente relacionados con las actividades realizadas durante la implementación.

Continuamos con la segunda pregunta (b.), donde los estudiantes hicieron comparaciones sobre temas más diversos al relacionar el pretest y el posttest. Es el caso de la familia, que observan como un aspecto distintivo de la cultura colombiana respecto a la cultura de sus países de origen:

E3.3 Pretest: “Sí, he vivido en Suiza toda mi vida. En Suiza muchas cosas son diferente, por dire algo (examples) el político, el “mindset” para trabajar, ... entre otros”.

E3.3 Posttest: “Sí. En Colombia la gente es muy amable y **la familia es muy importante**. En contrario, en Suiza hay una gran competition y creo que la soledad también es un problema en crecia. Esto es un ejemplo entre muchos otros.”

E3.5 Pretest: “Sí, **la sociedad colombiana es mucho más familiar que en Inglaterra** y los jóvenes son más juiciosos. No sé por qué tenemos otras historias, nuestra cultura es más individual. También, somos más fríos con personas extranjeras: no hablamos mucho en las calles con personas desconocidas”.

E3.5 Posttest: “**La cultura en Colombia es más enfocado en la familia y en la comunidad**. Como en Inglaterra, la gente aquí no le gusta el conflicto, pero aquí son muy amables y siempre dicen “sí” incluso cuando quieren decir “no”. Somos más individualistas en mi país, pero como Colombia somos un país muy introspectivo. Pero, en fin me encantan los colombianos porque ellos saben divertirse.”

Además, hubo reflexiones referentes a los temas vistos en clase como las manifestaciones y los tipos de PL como el arte urbano, a lo que se refiere la estudiante con el término pintura. También se hace referencia a la arquitectura:

E3.2 Pretest: “Saludar, nosotros no saludamos con brazos y besos solo con mano a mano.”

E3.2 Posttest: “Sí, **la comida son total diferente con China. Aquí tiene muchas casas y china muchos conjuntos. No hay pintura y manifestación en la calle en China**”.

En la siguiente pregunta (g.), que indaga por la interpretación de los estudiantes sobre lo que el primer letrero de la prueba puede decir de Bogotá y sus habitantes, los estudiantes hicieron referencia a las movilizaciones sociales:

E3.4 Pretest: **“Marchar es un método para lograr sus metas”.**

E3.4 Posttest: **“Marchar es un método de cambiar las cosas”.**

E3.3 Pretest: “La gente tal vez (except de estudiantes) no es interesada en política. Son cansado”.

E3.3 Posttest: **“Que hay gente (la mayoría son estudiantes) que quiere cambiar algo en la ciudad, por eso invitan a marchar”.**

Incluso, el participante E3.3 identifica la intención del letrero, sus posibles emisores y la razón por la cual emiten el mensaje. En la siguiente muestra de PL de la cual los estudiantes debían interpretar el significado de “tesoro de la sabana” (i.), mientras en el pretest las respuestas fueron más especulativas y cortas, en el posttest todos los participantes dieron opiniones más profundas que incluían referentes vistos en clase:

E3.4 Pretest: “El tesoro es la naturaleza”.

E3.4 Posttest: **“La naturaleza y la cultura antigua de la sabana es su tesoro. Tal vez se recuerde la época precolonial en lo que dicen la sabana, son su vida salvaje y aguas claras, era un paraíso”.**

Además, los estudiantes hicieron referencias directas a los indígenas que no habían mencionado con anterioridad en el pretest:

E3.2 Pretest: “Oro y agricultura”.

E3.2 Posttest: “Frutas, animales, oro, **los indígenas**”.

E3.3 Pretest: “Puede ser indígenas”.

E3.3 Posttest: **“Una ciudad de indígenas”**.

E3.5 Pretest: “No sé, tal vez los recursos naturales”.

E3.5 Posttest: **“La cultura indígena que existió antes de los Españoles llegaron en Bogotá”**.

Incluso algunos estudiantes que no habían respondido nada previamente respondieron en el posttest:

E3.1: Pretest: No responde.

E3.1 Posttest: “Donde está Bogotá es una sabana y esto quiero **reconocer la gente que fue antes allá**”.

También vale la pena recalcar que la mayoría de los estudiantes da una información más específica en la respuesta del posttest. Por ejemplo, los participantes E3.4 y E3.5 hablan de la época precolonial y la llegada de los españoles. Por su parte el participante E3.2 es más específico en su descripción de la sabana. Finalmente, E3.1 incluso nombra el que considera que es el objetivo de la imagen: “reconocer a la gente que fue antes allá”.

Continuando con el análisis, en la pregunta sobre lo que creen que puede decir la muestra de PL sobre Bogotá y sus habitantes (j.), también se retoma el referente de los pueblos indígenas y la importancia de su preservación:

E3.1 Pretest: No responde.

E3.1 Posttest: **“Ellos quieren reconocer sus raises y los raises de Bogotá”**.

E3.3 Pretest: “Que en todas países de ese mundo, las empresas y las instituciones Sobre indígenas “desplazamiento forzoso”.

E3.3 Posttest: **“La dignidad y los derechos de los indígenas deben ser protectado”**.

E3.4 Pretest: “Ellos tengan cuidado sobre sus medio ambiente”.

E3.4 Posttest: **“Los Bogotanos tiene raíces indígenas y los indígenas son una parte de la historia de Bogotá y forma una parte de la gente hoy en día”.**

E3.5 Pretest: “Que son artistas, que son creativos, que están enojados con la ruina del medio ambiente por personas codiciosas e ignorantes”.

E3.5 Posttest: **“Todo el mundo sabe que Bogotá no es un lugar pintoresco hoy en día, Esta imagen nos dice que la gente de Bogotá, o unos tienen conciencia política, conciencia de su historia, el valor de sus culturas y la naturaleza. El tesoro puede ser perdido pero todavía hay posibilidades de salvarlo”.**

Incluso este último estudiante en su texto remite a la imagen, es decir, que la utiliza para dar su opinión y validarla. Todos los estudiantes coinciden en que la imagen quiere dar mayor visibilidad a los pueblos indígenas originarios del territorio.

En la última pregunta abierta relacionada con la fotografía del mural de Gabriel García Márquez (n.), cuando se les preguntó lo que ésta podía decir de los habitantes de la ciudad se generaron respuestas como las mostradas a continuación:

E3.2 Pretest: “Tiene héroes”.

E3.2 Posttest: **“La educación de niños es un valor muy importante a la gente de Bogotá”.**

E3.3 Pretest: “Los habitantes de Bogotá les encanta recordar las personas y eventos importantes”.

E3.3 Posttest: **“Esta persona es su hero y forma gran parte de su cultura”.**

E3.5 Pretest: “La gente tiene mucho orgullo de tener un escritor muy famoso en todo el mundo”.

E3.5 Posttest: **“Que son orgullosos de un colombiano muy famoso en todo el mundo, que piensan GGM es un sabio y modelo a seguir”.**

En las respuestas, puede verse que hubo una mayor atención a la información que contiene el texto, puesto que se nombra la educación de los niños y al escritor como un modelo a seguir con gran importancia para la sociedad colombiana. También es relevante notar que algunos participantes respondieron que no sabían quién era el personaje o que no lo recordaban.

Posiblemente, esta situación obedece a que la implementación no fue lo suficientemente larga o la información solicitada era muy específica para que los estudiantes pudieran aprehenderla.

En general en el nivel 3, al igual que en los niveles anteriores, se demuestra un cambio considerable en el número de referentes culturales utilizados en sus respuestas, al igual que en la especificidad de la información en comparación con el pretest. De la misma manera, los estudiantes del tercer nivel también demuestran empatía con la cultura colombiana y subrayan a la familia como núcleo de la sociedad. En las interpretaciones de las muestras de PL los estudiantes aprovecharon la información dada a lo largo de la implementación y la incluyeron en sus respuestas en el posttest. Cabe aclarar que este fue el grupo que realizó los textos más complejos a nivel léxico y gramatical puesto que eran quienes estaban en el nivel más alto de los cursos de español al momento de realizar la implementación. Además, sus integrantes son los que más tiempo llevaban viviendo en Bogotá, lo que indicaría un mayor conocimiento de la cultura colombiana y sus referentes.

Una vez terminado el capítulo de resultados donde se detallaron los datos encontrados a nivel cuantitativo y cualitativo para cada uno de los niveles en el pretest y el posttest, se continúa al capítulo de discusión y conclusiones.

6. Discusión y conclusiones

En este capítulo se presenta inicialmente una discusión de los resultados obtenidos frente a otras investigaciones del campo. A continuación, se expondrán las conclusiones a las que se llegó mediante el ejercicio investigativo y, para terminar, se abordarán las limitaciones y las proyecciones de este trabajo.

A lo largo de esta investigación, se ha intentado demostrar que el PL es un recurso pedagógico de gran valor para abordar competencia lingüística e intercultural en el aula de ELE.

Previamente, se ha afirmado que son pocos los estudios que tratan el PL como una herramienta en el ámbito educativo. Aun así, se quiere discutir los resultados obtenidos a partir del uso del PL en el aula de clase para enseñar una segunda lengua.

Aunque ni Esteba (2013), Acevedo (2016) o Yujing (2018) dan cuenta de la aplicación de sus propuestas pedagógicas en el aula de ELE, se está de acuerdo con las autoras en que el trabajo en las clases no puede girar únicamente alrededor del PL porque, para una clase de lengua este material es visto más como un apoyo o un input que en un fin en sí mismo. En el caso contrario se ubican los trabajos de Rowland (2013) y Sayer (2010) cuyos proyectos se basan principalmente en el análisis del PL desde una perspectiva más profunda y académica.

De la misma manera, los trabajos de todos los autores nombrados con anterioridad no mencionan nada sobre la evaluación y no hacen la integración del enfoque cualitativo y cuantitativo, lo que dificulta encontrar resultados que puedan compararse con los encontrados por esta investigación. Empero, a continuación se rescatan los resultados de algunos de estos autores y se discuten a la luz de los resultados encontrados por este estudio.

Acevedo (2016) concluye que el PL permite abordar tanto la gramática, como la ortografía, la pragmática o la cultura y que es un gran input para que los docentes puedan explotarlo en clase y para que los estudiantes puedan estar en contacto permanente con la lengua real. En esta investigación a través de la práctica pudimos corroborar estas afirmaciones ya que a través de la creación y aplicación de actividades basadas en el PL bogotano se practicaron diferentes temas gramaticales y al mismo tiempo se discutió sobre temas culturales. Por otra parte, al igual que Acevedo (2016) se considera que el PL es sin duda un input ideal para presentar a los estudiantes la lengua en contexto y su utilización es versátil, puesto que puede adaptarse a las temáticas vistas en el aula.

Por su parte, Esteba (2013) concluye que el trabajo con PL en el aula de ELE proporciona beneficios como un mejor desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en vista de que el PL tiene una carga simbólica que representa la lengua viva, auténtica y en constante evolución. Igualmente, Yujing (2018) señala que el PL permite que los alumnos vean la ciudad como un texto y les permite darse cuenta de que su entorno es también un aula de español. Coincidimos con ambas conclusiones porque, por medio de la implementación, pudimos darnos cuenta de primera mano de los beneficios que aporta el PL a los alumnos, quienes a partir de las sesiones de clase empezaron a observar con mayor atención los textos de la ciudad que los rodean.

Desde otro ángulo, Rowland (2013) encontró que sus alumnos japoneses demostraron desarrollar 6 competencias a través de un proyecto con PL para estudiar la presencia del inglés como lengua extranjera. Las competencias desarrolladas corresponden a un crecimiento de la consciencia crítica del lenguaje; una mejora de la competencia pragmática; el aumento de la posibilidad de

aprendizaje incidental; la adquisición de habilidades para leer y escribir textos multimodales; la estimulación de la multicompetencia, y, finalmente, el incremento de la sensibilidad hacia el lenguaje connotativo. En nuestra investigación, los resultados prueban que los estudiantes aprendices de ELE sí desarrollaron algunas de estas competencias. Por ejemplo, en la exposición de sus propias fotografías, los estudiantes del nivel 2 evidenciaron su capacidad de hacer un análisis más allá del texto presente en sus muestras de PL y hallaron las implicaciones de su presencia en un contexto determinado, es decir que los alumnos tuvieron una consciencia crítica de lo que expresa la lengua a nivel cultural.

Por otra parte, la competencia pragmática tuvo un gran avance pues, teniendo en cuenta algunos elementos del SPEAKING, los estudiantes pudieron identificar el contexto, el objetivo del mensaje y los participantes involucrados al analizar muestras de PL propuestas por la prueba y por la implementación. Además, mediante las actividades orientadas hacia el PL, los estudiantes pudieron ver el aspecto real y social que juegan los textos en el espacio público y las expresiones que utilizan los bogotanos para comunicarse.

Desde otro punto de vista, como lo menciona Rowland (2013) es difícil medir el aprendizaje incidental. No obstante, es claro que este proyecto creó una sensibilidad por parte de los estudiantes en relación con los textos de la ciudad puesto que, a lo largo de la implementación, se notó que los participantes estaban más atentos a los letreros presentes en la misma. Además, con la actividad de tomar sus propias fotografías los estudiantes del nivel 1 y 2 pudieron ser más observadores de los textos presentes en los muros bogotanos.

En cuanto a las habilidades para leer y comprender textos multimodales, se puede decir que la exposición a las muestras de PL y las actividades de la implementación que requerían separar el

texto y la imagen que componía una muestra de PL mejoraron en cierta medida su comprensión de textos multimodales. Adicionalmente, en las pruebas se pudo observar que algunos estudiantes estuvieron más pendientes de las imágenes que acompañaban los textos en el posttest que en el pretest.

En lo que concierne a la estimulación de la multicompetencia, a lo largo de la implementación fue posible observar que, a nivel cultural, los estudiantes siempre hacían comparaciones entre las situaciones que se daban en sus países de origen y las que tienen lugar en Colombia. Es decir que constantemente tenían su cultura de origen en mente para identificar similitudes y diferencias que compartían con la clase. En consecuencia, se puede afirmar que los estudiantes no tenían conocimientos culturales de su lugar de origen solamente, sino que también reconocían informaciones culturales asociadas con la lengua meta.

Finalmente, la sensibilidad al lenguaje connotativo también se trabajó durante la implementación en letreros con expresiones populares como “*no doy papaya*” en los cuales se necesitaba de un conocimiento cultural para comprender su significado.

Es importante señalar que de los 6 beneficios del trabajo con PL descritos por Rowland, los estudiantes de los cursos de ELE de la Universidad Nacional sede Bogotá dieron cuenta de ellos en distinto grado de apropiación.

En referencia a las conclusiones de Sayer (2010) quien afirma que su proyecto con estudiantes mexicanos aprendices de inglés en Oaxaca logró que los aprendices hicieran conexiones entre el aula de clase y el mundo, se puede afirmar que los resultados de esta investigación están en línea con este estudio ya que, a través del PL, los participantes pudieron establecer puentes entre las temáticas vistas en el aula y el entorno hispanohablante donde estaban inmersos.

A modo de conclusión, se observa que varios estudios, al igual que éste, ratifican el uso del PL en el aula para enseñar una lengua extranjera. No obstante, la evaluación y validación de instrumentos que utilicen el PL lingüístico como recurso pedagógico es escasa. Por esta razón, un aporte de este estudio consistió en proponer una serie de instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo que, de acuerdo con los resultados, demostraron la riqueza del PL para tratar diferentes competencias en el aula a través de los textos de la capital colombiana.

En efecto, al observar los datos presentados en el capítulo anterior, se puede concluir que sí se cumplió el objetivo principal del estudio ya que se evidenció que el Paisaje Lingüístico como recurso pedagógico en el aula puede desarrollar la competencia lingüística e intercultural de estudiantes aprendices de ELE inmersos en el contexto bogotano.

Cuantitativamente, el análisis estadístico comprobó que en las pruebas que evaluaban la competencia léxica, el conocimiento de referentes culturales y la identificación de elementos del PL como acto comunicativo; los resultados de los estudiantes fueron estadísticamente significativos en dos de los tres niveles. En otras palabras, los resultados cuantitativos mostraron un aval positivo al desarrollo de las competencias de los participantes después de la intervención pedagógica basada en el PL bogotano.

Desde el enfoque cualitativo, al comparar las respuestas de las preguntas abiertas de la prueba pretest y posttest, se evidenció que en la prueba de salida los participantes de los tres niveles escribieron textos mucho más elaborados, con información más específica, incluyeron referentes culturales vistos durante la implementación, interpretaron con mayor profundidad las muestras de PL y reflexionaron sobre aspectos culturales de sus países de origen y del territorio donde se habla la lengua meta.

En efecto, la implementación pedagógica sobre PL permitió ampliar el conocimiento cultural asociado a la capital y al país por parte de los estudiantes. A saber, en todos los niveles aumentaron las menciones de referentes culturales en el posttest. Es decir que, el PL sí puede ser un recurso pedagógico para exponer o profundizar sobre diferentes aspectos de la cultura colombiana ya que, como se mostró con anterioridad, los textos de la ciudad contienen un sinnúmero de referentes culturales que pueden utilizarse en el aula de clase y adaptarse a diferentes niveles de aprendizaje, puesto que una muestra de PL puede explotarse tanto en una clase desde principiantes como en cursos intermedios o avanzados dependiendo de la temática que se quiera tratar.

Por otro lado, el PL contribuyó al desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, puesto que los ejercicios de comparación cultural propuestos a través del PL hicieron que los participantes reflexionaran sobre su propia identidad y las problemáticas y realidades de su país de origen y las compararan con las de Colombia.

Además, las actividades basadas en el PL bogotano sensibilizaron a los participantes para que pudieran observar con mayor detalle los textos de la ciudad. Así, los letreros que antes pasaban desapercibidos en el paisaje urbano de la ciudad se convirtieron en un input para generar discusiones en torno a diferentes temas asociados con la cultura colombiana como la gastronomía, la naturaleza o los pueblos indígenas. A lo largo de la implementación, los participantes demostraron tener cada vez más herramientas para ir más allá del texto e identificar sus partes y lo que realmente puede decir de la sociedad, las costumbres y los habitantes del país.

A modo de cierre, nos permitimos nombrar algunas de las opiniones que tuvieron los estudiantes de la implementación. Por lo general, los estudiantes afirmaron sentir agrado por las actividades durante la implementación como es el caso de los siguientes participantes:

E1.1: “Me gustó mucho las clases. Muy interesantes y útiles”.

E2.4: “Me gustan las clases porque hablamos de lo que pasa hoy. En la escuela en Holanda hablaban mucho de cosas que pasaron hace mucho tiempo y yo decía, ¿para qué?”.

E3.1: “Me parece que siempre estuviste muy preparada para las clases”.

E3.4: “Me parece importante conocer y hablar de la cultura de Bogotá porque si vas a vivir aquí por un tiempo quieres saber sobre la ciudad”.

De este modo, según las opiniones de los participantes, la implementación fue bien recibida ya que pudieron aprender sobre la cultura bogotana y establecer un vínculo entre los conocimientos adquiridos en el aula y el entorno donde se encuentran inmersos.

Al finalizar con las conclusiones obtenidas durante la realización de este trabajo, nos permitimos abordar las limitaciones del mismo que fueron de diferente índole. Inicialmente, en el contexto bogotano es difícil encontrar cursos de ELE para realizar investigaciones. Esto sucede porque este tipo de clases son muy apetecidas por los investigadores. Por ejemplo, en el caso de los cursos de ELE de la Universidad Nacional sede Bogotá, muchos estudiantes de pregrado y maestría están interesados en realizar encuestas o proyectos con esta población, lo que ha desembocado en un rechazo por parte de los estudiantes extranjeros aprendices de ELE a personas ajenas a la clase pues de alguna forma interrumpen el proceso que llevan con la docente

titular. Además, para estas docentes también resulta difícil disponer del tiempo de sus clases para ejecutar actividades que no están incluidas en currículo.

En este orden de ideas, para poder llevar un proceso más integral, las condiciones ideales para realizar esta investigación se darían si la docente titular del curso fuera la misma investigadora, pues desde un principio podría diseñar las clases para integrar actividades relacionadas al PL a lo largo de todo el nivel. Adicionalmente, durante la intervención se observó que algunos estudiantes no realizaban las actividades porque sabían que eran adicionales al curso. Si las actividades con PL estuvieran ligadas al desarrollo del curso y tuvieran una calificación, probablemente la respuesta de los estudiantes hubiese sido más positiva.

Otra limitación que afectó el desarrollo de la implementación obedece al ausentismo de los estudiantes. A lo largo de las semanas en que se realizaron las sesiones se evidenció que los estudiantes extranjeros viajan mucho o tienen compromisos que les impiden asistir a clase, lo que altera directamente la progresión pensada del material creado para las clases.

Además, es claro que el tiempo para desarrollar las actividades de PL no fue suficiente para poder ver cambios más significativos por parte de los participantes. Se puede considerar que, en un lapso más amplio, se habría podido profundizar más en el uso del PL en el aula y desarrollar con mayor profundidad las competencias propuestas.

Por otra parte, frente a la ausencia de una prueba estandarizada para medir el impacto del PL en estudiantes aprendices de una lengua extranjera, esta investigación propuso un modelo de prueba pre y post que quizás no se adaptó de la manera correcta a los tres niveles de los cursos de ELE. No obstante, la elaboración de estas pruebas puede servir como guía para investigadores futuros que quieran tratar la intersección entre el PL y la enseñanza de una segunda lengua.

Durante la realización de la investigación se hizo evidente la afirmación de Martínez (2014) quien opina que, aunque se quiere integrar más el componente cultural al aula de ELE, la falta de tiempo, la orientación del currículo y la ausencia de conocimientos y herramientas para tratar esta competencia en clase dificultan esta labor y hacen que la cultura sea tratada como un adorno y no como un elemento sustancial del aprendizaje de una segunda lengua. Es por eso que los docentes de lengua debemos comprometernos a dar a la cultura el espacio que merece en el aprendizaje de una segunda lengua y a aprovechar los recursos textuales que nos rodean como lo son los textos de la ciudad.

A pesar de sus limitaciones, esta investigación contribuyó a tener un mayor entendimiento del PL como recurso didáctico para la enseñanza de una segunda lengua. Asimismo, los hallazgos de este trabajo constituyen una primera aproximación al uso del PL bogotano para el desarrollo de la competencia intercultural y lingüística en una clase real con estudiantes extranjeros aprendices de español en Bogotá. El aporte de este ejercicio investigativo radica en que puede tomarse como punto de referencia para futuras investigaciones que quieran incorporar el PL en sus clases.

En efecto, la existencia de estudios en los cuales converjan el PL y la educación en entornos latinoamericanos ayudará a consolidar el lugar que puede tener el PL y la cultura en el aprendizaje de una segunda lengua. A futuro, se espera que los profesores de lengua utilicen más el PL como recurso pedagógico en el aula, ya que los estudiantes extranjeros en inmersión quieren aprender la cultura de la lengua meta de forma auténtica y el PL bogotano es una excelente herramienta para hacerlo. Sin duda, la riqueza cultural de Latinoamérica se ve expresada en los textos de sus ciudades y por ello se extiende la invitación para que futuros investigadores en el campo rescaten y se apropien del PL de sus territorios.

Finalizamos este trabajo con una metáfora de Shohamy (2018) quien afirma que el PL lingüístico ha sido ignorado por tanto tiempo, que para llenar ese vacío se deben construir puentes en diferentes direcciones para desarrollar un entendimiento más amplio de este fenómeno. Esta fue una de las metas que se propuso alcanzar este estudio y es el objetivo que deberán plantearse las futuras investigaciones en el campo.

7. Referencias

- Abréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada. *Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10 (2), 1-34. Disponible en:
<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Acevedo, C. (2016). *El Paisaje Lingüístico en la clase de ELE: Primera aproximación* (Máster Universitario en español e inglés como segundas lenguas/lenguas extranjeras). Universidad de Alicante.
- Altamar, W. (2015). La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Cuarto encuentro internacional de español como lengua extranjera. Enseñanza, aprendizaje, evaluación*. (pp. 1-21). Bogotá: Red académica de español como lengua extranjera RedELE. Recuperado de: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lenguaextranjera/ponencias/Altamar%20Rond%C3%B3n%20Wajibe%20y%20Nelson%20Hern%C3%A1n%2>
- Backhaus, P. (2009). Rules and Regulations in Linguistic Landscaping. A Comparative Perspective. En: Shohamy, E. y Gorter, D. (Eds.). *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (pp. 157-172). Nueva York y Londres: Routledge.
- Backhaus, P. (2007). Multilingualism in Tokyo: A look into the Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 52-66.

- Bateman, J., Wildfeuer, J., & Hiippala, T. (2017). *Multimodality. Foundations, research and analysis. A problem-oriented introduction*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Burwell, C., y Lenters, K. (2015). Word on the street: Investigating linguistic landscapes with urban Canadian youth. *Pedagogies: An International Journal*, 10(3), 201–221.
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2015.1029481>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cárdenas, J. (2017, 27 de junio). Colombia, un destino académico cada vez más apetecido. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-un-destino-academico-cada-vez-mas-apetecido-articulo-699872>
- Cárdenas, M. Cortés, L. y Nieto, M. (2016). El perfil del profesor de español lengua extranjera en el contexto colombiano. En Basurto, N. y Cárdenas, M. (Eds.). *Investigaciones sin Fronteras: New and enduring issues in foreign language teacher education*. (pp. 315-346). Veracruz, México: Textos Nómadas
- Casquera, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. En *Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros* (pp. 243-253). Rio de Janeiro: Pedro Benítez Pérez, Raquel Romero Guillemas.

- Castillo, M. y Sáez Rivera, D. (2013). Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 11(1), 9–22.
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 67-80. <https://doi.org.ezproxy.unal.edu.co/10.1080/14790710608668386>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 257-276.
- Centro virtual Cervantes (2019a). Competencia Pragmática. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm
- Centro virtual Cervantes (2019b). Competencia Intercultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Centro virtual Cervantes (2019c). Referentes Culturales. Introducción. En *Plan Curricular*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid:

Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Cook, V. (1992). Evidence for Multi-competence. *Language Learning*, 44 (4), 557-591.

Recuperado de: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/LL92.htm>

Coronado, M. (2017). *Aprende Expresiones Españolas Callejeando por Madrid*. Recuperado de:

<https://palabraspormadrid.blogspot.com>

Curtin, M. (2009). Languages on Display: Indexical Signs, Identities and the Linguistic Landscape of Taipei. En Shohamy, E. y Gorter, D. (Eds.). *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (pp. 221-237). Nueva York y Londres : Routledge.

Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). La adquisición de L2 y de LE. En Da Silva, H. y Signoret, A. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua* (pp.111-128). México: Editorial Trillas.

Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. y Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. En Shohamy, E. y Gorter, D. (Eds.). *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. 253-270. Nueva York: Routledge.

Espejo, M., Flórez, M. y Zambrano, I. (2011). Tendencias de los estudios de ELE en Bogotá. *Lenguas en contacto y Bilingüismo*, 1, 65-91.

- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación. Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid, Aprendizaje, S.A.
- Esteba, D. (2013). ¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de Español Lengua Extranjera. En Ruíz Miyares, L. (Ed.). *Actualizaciones en Comunicación Social Centro de Lingüística Aplicada*, Santiago de Cuba, 474-479.
- Esteba, D. (2016). El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para un aula intercultural: despertar a las lenguas, despertar a sus culturas. En Leiva, J. y López, E. (Eds.). *Libro De Actas Del Ii Seminario Estatal De Interculturalidad, Comunidad Y Escuela La educación intercultural a debate*. (pp. 10-20). Málaga: Universidad de Málaga.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman.
- García, O., Espinet, I. y Hernández, L. (2013). Las paredes hablan en El Barrio: Mestizo Signs and Semiosis. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 11(1), 135-152.
- Gorter, D. (2018). Methods and Techniques for Linguistic Landscape Research : About Definitions, Core Issues and Technological Innovation. En Pütz, M. y Mundt, N. *Expanding the Linguistic*

Landscape Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource (1st ed.). Multilingual Matters. Recuperado de: <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?K=9781788922173>

Halliday, M. (1989). Context of situation. En Halliday, M. y Hasan, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. York University.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Education.

Heubner, T. (2009). A Framework for the Linguistic Analysis of Linguistic Landscapes. En Shohamy, E. y Gorter, D. (Eds.). *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (pp. 70-86). Nueva York y Londres: Routledge.

Heubner, T. (2016). Linguistic Landscape: History, Trajectory and Pedagogy. *MANUSYA: Journal Of Humanities*, 22. Recuperado de: <http://www.brill.com>

Hymes, D. (1972). Models of Interaction of Language and Social Life. En Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. (pp. 35-71). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

IBM Corp. (2017). *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). (Versión 25).

Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2, (1). 29-57. DOI: 10.1177/1470357203002001751

- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el Español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jaworski, A., y Thurlow, C. (eds.). (2010). *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*. London: Continuum.
- Jewitt, C., Bezemer, J. y O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kallen, J. (2009). Tourism and Representation in the Irish Linguistic Landscape. En Shohamy, E. y Gorter, D. (Eds.). *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (pp. 270-284). Nueva York y Londres: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1998). (The critical) analysis of newspaper layout. En Bell, A. & Garrett, P. (Eds.). *Approaches to Media Discourse* (pp. 186–219). Oxford: Blackwell.
- Koszla-Szymanska, M. (1996). Lengua y Cultura en la Enseñanza de Lenguas en general y del Español como L2 en el Pasado y en el Presente (a base de algunas hipótesis filosóficas y metodológicas). En: *XXXI Congreso Actas y comunicaciones* (pp. 121-128). Instituto Cervantes. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_31/congreso_31_09.pdf
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

Kuo, M., y Lai, C. (2006). Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning. *Journal Of Foreign Language Instruction*, 1(1), 1-10. Disponible en

<https://eric.ed.gov/?id=ED496079>

Laitinen, M. (2015). English on the move: What's beyond modernity and internationalism?. En

Laitinen, M. y Zabrodskaia, A. (Eds.). *Dimensions of Linguistic Landscape in Europe. Materials and Methodological Solutions*. (pp. 105-124). Oxford: Peter Lang.

Laitinen, M. y Zabrodskaia, A. (Eds.). (2015). *Dimensions of Linguistic Landscape in Europe.*

Materials and Methodological Solutions., Oxford,: Peter Lang.

Landry, R., y Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49.

<https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>

Linguistic Landscape: A new Journal. (2015). *Linguistic Landscape An International Journal*, 1(1-2), 1-5. doi: 10.1075/ll.1.1-2.001int

Maldonado, A. (2016). *La señalización popular urbana de las calles de la ciudad de Bogotá en el diseño de una unidad didáctica de ELE* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

- Malinowski, D. (2009). Authorship in the Linguistic Landscape: A Multimodal-Performative View. En Shohamy, E. y Gorter, D. (Eds.). *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (pp. 107-125). Nueva York y Londres : Routledge.
- Marten, H., Van Mensel, L., Gorter, D. (2012) *Minority Languages in the Linguistic Landscape*, United Kingdom, Palgrave Macmillan.
- Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Matices En Lenguas Extranjeras*, 8, 80-101.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2007). *Proyecto Cíceros. Funciones del lenguaje*. Recuperado de: http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso2/t1/teoria_1.htm
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural. Un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera Red/ELE*. 0, 1-13.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pennycook, A. (2011). La política del texto. *Forma y Función*, 4 (1), 133-185

- Piller, I. (2003). Advertising as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23(0), 170–183. <https://doi.org/10.1017/S0267190503000254>
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios De Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pourkalhor, O. y Esfandiari, N. (2017). Culture in Language Learning: Background, Issues and Implications. *International Journal of English Language & Translation Studies*. 5(1), 23-32. Recuperado de <http://www.eltsjournal.org/archive/value5%20issue1/4-5-1-17.pdf>
- Putz, M., y Mundt, N. (2018). *Expanding the Linguistic Landscape Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource* (1st ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- QRS International (2018). *N vivo* (Versión 12) [Windows].
- Rowland, L. (2013). The Pedagogical Benefits of a Linguistic Landscape Project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and bilingualism*, 16 (3), 494-505.
- Sayer, P. 2010. Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*. 64 (2), 143-154.
- Scollon, R. y Scollon, S. (2003). *Discourses in place. Language in the material world*. Nueva York: Routledge.

- Sebba, M. (2010). Book review: Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo by Peter Backhaus», *Writing Systems Research*, 2 (1), 73 -85.
- Shohamy, E., Ben-Rafael, E. y Barni, M. (Eds.). (2010). *Linguistic landscape in the city*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Shohamy, E. y Gorter, D. (Eds.). (2009). *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. Nueva York: Routledge.
- Shohamy, E., y Waksman, S. (2009). Linguistic landscape as an Ecological Arena: Modalities, Meanings, Negotiations, Education. En Shohamy, E. & Gorter, D. (Eds.). *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. (pp. 253-270). New York: Routledge.
- Shohamy, E. (2018). Linguistic Landscape After a Decade: an Overview of Themes, Debates and Future Directions. En Pütz, M. y Mundt, N. *Expanding the Linguistic Landscape Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource* (1st ed.). Multilingual Matters. Recuperado de <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?K=9781788922173>
- Spolsky, B. (2009). Prolegomena to a Sociolinguistic Theory of Public Signage. En Shohamy, E. y Gorter, D. (Eds.). *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (pp. 25-39). Nueva York y Londres: Routledge.
- Universidad de Valladolid. [Uva_Online]. (15 de febrero de 2015). Análisis de Contenido. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xNn1lInlDYQ>

- Warzecha, H. (2017). Incidental vocabulary learning through reading. *UNNES International Conference on ELTL*. 0, pp. 14-21. Recuperado de <http://proceedings.id/index.php/eltlt/article/view/292>
- Yataco, M. y Córdova Hernández, L. (2016). Visibilité et revitalisation des langues autochtones latino-américaines : production d'un paysage linguistique, *Droit et cultures* [En ligne], 72. Recuperado de <http://journals.openedition.org/droitcultures/3929>
- Yujing, M. (2018). El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE. *Foro De Profesores De E/LE*, (14), 153-163. doi: 10.7203/foroele.14.13344
- Zanon, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19 - 27. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

Anexo A: Encuesta**DATOS PERSONALES**

Nombre y Apellido: _____ Edad: _____ Sexo: Masculino ____ Femenino ____

Nacionalidad: _____ Profesión: _____

Tiempo que llevas viviendo en Bogotá: _____

CONOCIMIENTO DE LENGUAS Y CULTURAS

1. ¿Cuál es tu lengua materna? _____

2. ¿Conoces otras lenguas diferentes a tu lengua materna? _____

ESPAÑOL

1. ¿Cuánto tiempo has estudiado el idioma español? _____

2. ¿Has vivido o viajado a algún país donde se habla español? ¿Cuál? _____

¿Conocías anteriormente Colombia? Sí ____ No ____

¿Conocías anteriormente Bogotá? Sí ____ No ____ ¿Con qué motivo? (trabajo, estudios, vacaciones...) _____

Anexo B: Prueba de entrada y salida nivel 1

a. Escribe tres palabras para describir a Bogotá y sus habitantes

b. ¿Crees que los habitantes de Colombia y de Bogotá son muy diferentes de las personas de tu país? ¿Por qué?

c. Relaciona los letreros con las imágenes

CH-CH-A
DE MAIZ

EXQUISITAS
OBLEAS

PROMOCIÓN
TAMAL CORRIENTE
MAS CHOCOLATE
\$5.500

CHOLAOS

MUCHO
BUÑUELO
\$500



d. Completa los letreros con las palabras del recuadro

Calle – Canelazo - Cigarrería - Transmilenio – Arequipe



e. Observa los siguientes letreros ¿Cuál es su intención? Asocia el número de la imagen y la palabra.

Informar _____ Vender _____ Ubicar _____

f. ¿En qué lugar los puedes encontrar?



Anexo C: Prueba de entrada y salida nivel 2 y 3

a. Escribe tres palabras para describir a Bogotá y sus habitantes

b. ¿Crees que los habitantes de Colombia y de Bogotá son muy diferentes de las personas de tu país? ¿Por qué?

Observa el siguiente letrero



c. ¿Cuál crees que es su objetivo?

- a. Invitar a las personas a marchar
- b. Invitar a los estudiantes a marchar
- c. Invitar a los vecinos a estudiar

d. ¿Sabes el significado de El Sena?

- a. Es una entidad estatal de formación para el trabajo
- b. Es una universidad de comercio
- c. Es una institución privada

e. ¿A quién crees que está dirigido?

- a. A los estudiantes
 - b. A los vecinos
 - c. A todo tipo de persona

 - f. ¿Dónde puedes ver un letrero así?
-

- g. ¿Qué te dice sobre Bogotá y sus habitantes?
-
-
-
-

Observa el siguiente letrero



- h. ¿Cuál crees que es su objetivo?

- a. Hacer promoción a un producto
- b. Recordar las raíces de antiguos habitantes de la región
- c. Mostrar dibujos coloridos

- i. ¿Cuál crees que es “el tesoro de la sabana”?

j. ¿Qué te dice sobre Bogotá y sus habitantes?

Observa el siguiente letrero



k. ¿Quién es este personaje? _____

l. ¿Qué es Macondo?

- a. Un lugar de una novela
 - b. Una bebida hecha en Colombia
 - c. Un barrio de Bogotá
- m. ¿Cuál es el objetivo del mensaje?
- a. Rendir homenaje a una persona
 - b. Promocionar un nuevo producto
 - c. Celebrar el aniversario de un lugar
- n. ¿Qué te dice sobre Bogotá y sus habitantes?

Anexo D: Sesiones de clase para todos los niveles**SESIÓN 1**

Fecha de la clase:	Viernes 15 de febrero de 2019
Nivel:	1
Duración:	2 horas
Competencias:	Gramatical: <ul style="list-style-type: none">- Presente de indicativo-Artículo definido-Algunos usos de <i>para, por y porque</i>-Adverbios: <i>bien, bastante bien, regular, mal</i>-Léxico de actividades, productos típicos y sitios de la ciudad. Comunicativa: <ul style="list-style-type: none">- Expresar intenciones y motivaciones- Hablar de lo que sabemos hacer- Hablar de actividades de ocio Intercultural: <ul style="list-style-type: none">-Conocer las actividades de ocio que realizan los bogotanos-Conocer la oferta cultural de Bogotá

Objetivos:

- Familiarizar a los estudiantes con actividades basadas en fotografías de PL
- Establecer paralelos entre Bogotá y la ciudad de origen
- Dar a conocer referentes culturales asociados a la gastronomía, a las actividades de ocio de los bogotanos y los sitios turísticos de la capital

Comentarios:

Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 5

Material Adicional

Utilización de un vídeo en Youtube sobre el Parque Simón Bolívar

<https://www.youtube.com/watch?v=AYLyNJf-jow>

Fotografías descargadas de google para complementar el material

Observaciones sobre el desarrollo de la clase:

Los estudiantes llegan tarde. En la primera parte de la sesión se realiza el pretest.

La clase se desarrolló bien, pero tuve que hablar en inglés en algunas ocasiones, pues varios estudiantes tienen dificultades con el español y cuando se comunican no intentan hacerlo en español.

Hacen comparaciones sobre las bebidas con las de sus países y los parques de sus países:

E1.1: “En invierno (en Rusia) hay parques con actividades como snowboarding y ski, es muy bonito”.

E1.6: “En mi país (en África) hay parques grandes donde puedes hacer safaris”

E1.4: “En Australia hay muchos parques con playas y otros en el centro para el invierno”.

Un estudiante turco no habla y parece aburrirse en clase.

A los estudiantes les gustan las imágenes y hablan sobre la comida y las bebidas “lo he probado, me gusta”, etc.

Los estudiantes tienen diferentes velocidades de aprendizaje así que se dificulta el proceso pues unos terminan las actividades rápidamente y otros se demoran mucho.

Incluir el contexto del letrero en la fotografía les ayuda a comprender mejor el texto.

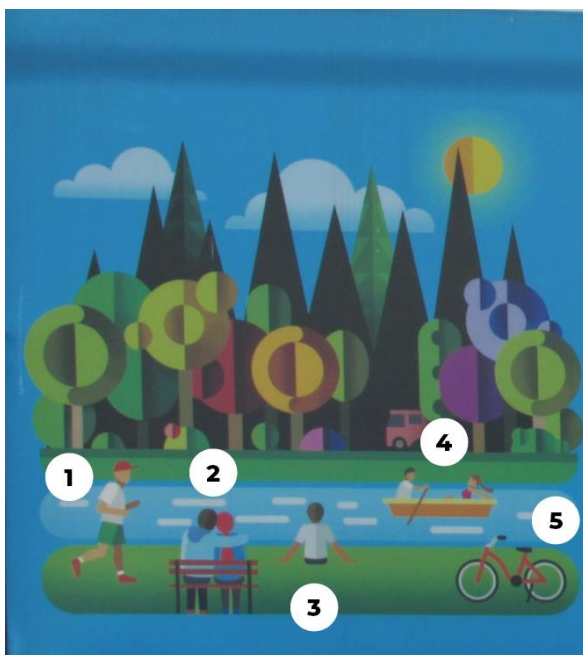
SESIÓN 1

UNA VISITA AL PARQUE

Observa la siguiente imagen ¿Cómo se llama el parque? ¿Dónde está el parque?

¿Qué actividades hacen las personas en el parque?





Asocia los números con las actividades:

- Montar en bicicleta
- Correr/ trotar
- Descansar
- Pasear en bote
- Disfrutar del paisaje

¿Te gustan estas actividades?

¿Qué otras actividades puedes hacer en un parque?

¿Qué actividades puedes hacer bien, bastante bien, regular o mal? Completa el siguiente cuadro

BIEN	BASTANTE BIEN	REGULAR	MAL

Observa la siguiente lista de objetos que aparecen en la imagen, coloca el artículo determinado correspondiente y ubícalo en la imagen:

___ bicicleta	___ pinos	___ cielo	___ prado
___ lago	___ sol	___ personas	___ agua
___ árboles	___ nubes	___ bote	___ banca

Vuelve a ver la primera imagen. ¿Qué crees que significa Urb.?

Dentro de la ciudad de Bogotá hay una gran cantidad de parques para hacer deporte o visitar con familia y amigos. El más grande es el parque Simón Bolívar con muchas zonas verdes, lagos, pista para trotar y ciclopaseos. ¿Conoces el parque Simón Bolívar? Observa el siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=AYLyNJf-jow>

¿Hay muchos parques en tu ciudad de origen?

¿QUÉ QUIEREN HACER?

Observa las siguientes fotografías y lee los textos

¿Qué actividades puedes realizar en cada lugar?



Ahora ayuda a estas personas a encontrar un lugar. Lee los textos y asócialos a las fotografías anteriores.



Laura, mexicana

Hoy quiero ir al centro de la ciudad y quiero beber un buen café colombiano **porque** me encanta. Mi favorito es el perico, es un café pequeño con leche. También me gusta el canelazo, una bebida con panela y canela.



Alex, ruso

En esta tarde, estoy en el centro de la ciudad **para** escuchar música en vivo y tomar una chicha que es una bebida indígena de maíz.

¿A dónde puedo ir?



Clara, checa

Estoy poco tiempo en Bogotá **por** trabajo y quiero comprar unos sombreros vueltiaos para mi familia y amigos.

¿Puedes recomendarme un lugar?

¿Conoces el significado de las palabras subrayadas? Asocia las imágenes y las palabras



El canelazo es una bebida caliente con canela y panela.

El perico en Colombia es un café con leche pequeño.

La chicha es una bebida indígena de maíz.

El sombrero vueltiao es una artesanía de la costa colombiana.

¿Has probado alguna de estas bebidas?



En Bogotá hay muchos museos. En el Museo Nacional puedes encontrar 17 salas de exposición con 2.500 obras y objetos, símbolos de la historia y el patrimonio de Colombia.



Completa las siguientes frases con **por**, **para** y **porque**

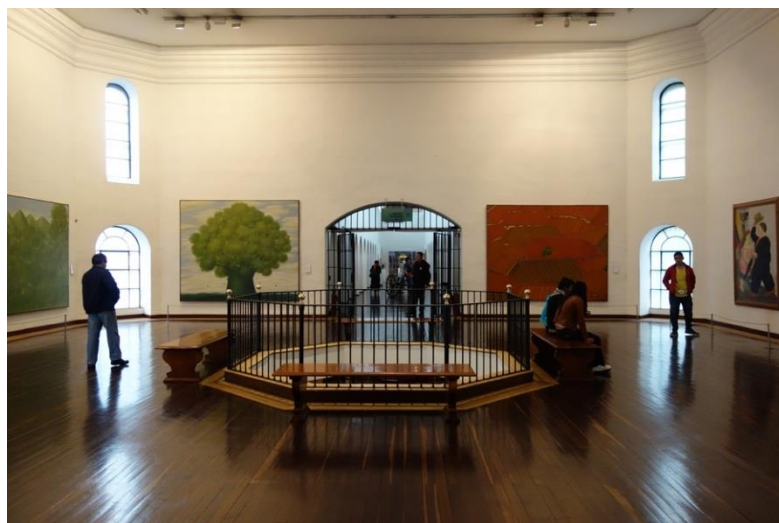
Quiero visitar el museo nacional _____ es muy grande y bonito.

Quiero visitar el museo nacional _____ saber sobre Colombia.

Quiero visitar el museo nacional _____ las obras de Fernando Botero.

Bogotá es una ciudad con muchas actividades. Quiero

...



SESIÓN 2

Fecha de la clase:	Viernes 22 de febrero de 2019
Nivel:	1
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El verbo ser y estar - El superlativo - <i>Qué, cuál, cuáles, cuántos, cuántas, dónde, cómo</i> - Léxico asociado a lugares de la ciudad y medios de transporte <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar existencia y ubicación - Formular preguntas sobre un lugar <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información sobre la ubicación y transporte en Bogotá - Aprender a ubicarse en Bogotá - Conocer los medios de transporte de la ciudad y su uso - Conocer algunos sitios turísticos del centro histórico de Bogotá - Conocer cómo es el transporte y los museos importantes de sus ciudades de origen
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar a los estudiantes con el sistema de transporte y la ubicación en la ciudad - Establecer paralelos entre Bogotá y la ciudad de origen - Dar a conocer referentes culturales como los medios de transporte, la organización territorial y los museos de Bogotá

Comentarios:	<p>Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 8</p> <p>Material Adicional</p> <p>Utilización de un texto de la Universidad Javeriana correspondiente a una guía para estudiantes extranjeros.</p> <p>https://www.javeriana.edu.co/documents/13314/37841/Gu%C3%ADa+para+estudiantes+extranjeros_0.pdf/1cf1d292-c0d5-40e5-9a21-8a61edc78e68</p> <p>Vídeo: ¿Cuál es el medio de transporte más rápido en Bogotá?</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=JWlk_oPOTGA</p> <p>Fotografías descargadas de google para complementar el material</p>
Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	<p>Los estudiantes participaron activamente en los temas de movilidad y ubicación en Bogotá.</p> <p>Hablaron sobre la ubicación de direcciones en sus países, los museos principales y lo que opinaban de Bogotá en términos de transporte.</p> <p>Alta participación, aunque en inglés.</p> <p>Los estudiantes se mostraron curiosos sobre temas como el transporte. E1.4: “Leí hace poco un artículo sobre Transmilenio como el mejor sistema de buses del mundo”.</p> <p>Llama la atención las referencias a textos multimodales como memes sobre transmilenio o letreros de este sistema: “¿Qué vale más, el pasaje o la vida? / “What is worth more, your life or the ticket”? Es decir que los estudiantes ven este tipo de textos en su cotidianidad física o virtual y es una forma de aprovecharlo.</p> <p>Hicieron preguntas y dieron sus opiniones.</p> <p>Al final de la clase el estudiante E1.1 dijo: “Gracias por la información, estuvo muy interesante.”</p> <p>Sobre el significado de <i>no doy papaya</i>, E1.3 opinó: “yo conozco esa expresión, significa no seas tonto!”</p> <p>El tiempo se manejó mejor.</p>

¿DÓNDE ESTÁ?

1. Observa las siguientes fotografías:
¿Cuál crees que es la función de estos letreros? ¿Sabes cómo funcionan?



1. ¿Sabes cómo ubicarte en Bogotá? El siguiente texto de guía para estudiantes extranjeros de la Universidad Javeriana puede ayudarte.
https://www.javeriana.edu.co/documents/13314/37841/Gu%C3%ADa+para+estudiantes+extranjeros_0.pdf/1cf1d292-c0d5-40e5-9a21-8a61edc78e68

CÓMO UBICARSE EN BOGOTÁ:

En Bogotá los cerros son la principal referencia para ubicarse, por lo que es fácil orientarse de forma general mirando hacia ellos. Ubicado de frente a los cerros, a su izquierda encontrará el norte, a su derecha el sur y a su espalda el occidente.

Las direcciones están expresadas en calles y carreras: las carreras van paralelas a los cerros de sur a norte y su numeración aumenta de oriente a occidente. Las calles van perpendiculares a los cerros orientales, es decir, en sentido oriente a occidente y su numeración aumenta de sur a norte.

Asocia las imágenes a las palabras:



Carrera

Calle

Cerros

Completa las siguientes oraciones:

¿Cómo ubicarse en Bogotá?

Frente a los cerros, el norte (estar) _____ a la izquierda y el sur (estar) _____ a la derecha.

Las calles (ser) _____ verticales y las carreras (ser) _____ horizontales.

¡Recuerda!

Estar expresa la ubicación:

Bogotá **está** en Colombia

Los estudiantes **están** en la Universidad Nacional

Ser sirve para definir y describir lugares, personas o cosas:

Bogotá **es** una ciudad muy grande.

Las calles **son** verticales y las carreras **son** horizontales.

¿Cómo son las direcciones en tu país? ¿Te ubicas bien, bastante bien, regular o mal en Bogotá?

Ahora observa el siguiente mapa del centro histórico de Bogotá ¿Dónde están ubicados los siguientes sitios turísticos?



El parque de los periodistas – El teatro Embajador - El hotel Tequendama – La iglesia las nieves– El museo del oro.

¿Conoces estos lugares?

El museo del **oro** es el museo **más** famoso **de** Colombia y Latinoamérica. Para conocer más sobre el museo asocia las preguntas y las respuestas.

No olvides completar las preguntas con las siguientes palabras

Cómo – dónde – cuántos – cuánto – cuántas – qué – cuál

1. ¿_____ es la dirección del museo del oro?
 2. ¿_____ hay en el museo del oro?
 3. ¿_____ es el museo del oro?
 4. ¿_____ vale la entrada al museo?
 5. ¿_____ está el museo del oro?
 6. ¿_____ años tiene el museo?
 7. ¿_____ piezas hay en el museo del oro?
-
- a. Vale \$3.000 pesos.
 - b. Tiene 80 años.
 - c. Es un museo grande y bonito con colecciones arqueológicas.
 - d. Hay más de 34.000 piezas de orfebrería.
 - e. Hay piezas de oro y piedras preciosas de culturas indígenas.
 - f. La dirección es carrera 6 con calle 15.
 - g. Fue creado en 1939. Tiene 80 años.
 - h. Está en Bogotá, Colombia.



¿Conoces el museo del oro? ¿Te gusta?

¿Cuál es el museo más famoso de tu ciudad o de tu país? Descríbelo

VIAJANDO POR BOGOTÁ

Bogotá **es una de las** ciudades **más** grandes de Latinoamérica. En la capital, hay aproximadamente 8 millones de habitantes y tiene mucha gente.

¿Cuáles son los medios de transporte que conoces en Bogotá?

¿Cuál es el significado de la palabra *trancón*?

Asocia los letreros con las palabras



Timbre

Bicicleta

Cicla

Bus

SITP

Transmilenio

Conductor

Pasajero

Parada

Ciclista

¿Cuál es el medio de transporte **más** rápido en Bogotá: el bus, el transmilenio, la bicicleta, el taxi, caminar o trotar?

Observa el siguiente experimento de la Universidad de los Andes para descubrirlo.

https://www.youtube.com/watch?v=JWlk_oPOTGA

¿Para ti, cuál es el **mejor** medio de transporte?

¿Qué opinas de los medios de transporte en Bogotá? ¿Cómo son los medios de transporte en tu país?

Observa la siguiente imagen. ¿Dónde crees que puedes encontrar un letrero así? ¿Entiendes la expresión “no doy papaya”?



Hoy aprendiste sobre las direcciones y los medios de transporte en Bogotá. ¿Crees que esta información es útil? ¿Por qué?

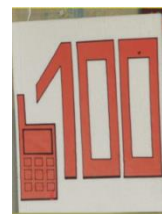
SESIÓN 3

Fecha de la clase:	Viernes 1 de marzo de 2019
Nivel:	1
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos demostrativos - Verbo ir - Verbo preferir - Léxico del comercio y de la gastronomía <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar por el precio de algo. - Identificar objetos. - Hablar de preferencias. <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer productos típicos de Bogotá - Hablar del desayuno típico en Bogotá y el precio de las cosas
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar diferentes fotografías con fines comerciales - Establecer paralelos entre Bogotá y la ciudad de origen - Discutir sobre los gastos en Bogotá y la ciudad de origen - Abordar los referentes culturales asociados a la economía y la gastronomía de la capital
Comentarios:	<p>Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 8</p> <p>Fotografías descargadas de google para complementar el material</p>

<p>Observaciones sobre el desarrollo de la clase:</p>	<p>Los estudiantes pudieron identificar fácilmente la intención de los letreros y los productos que ofrecen.</p> <p>E.4 afirmó haber visto el letrero del súper perro: “Lo he visto en Salitre Mágico”. Es decir que existe un reconocimiento de los textos de la ciudad.</p> <p>Todos hicieron comparaciones de los precios de las cosas en sus países y en Bogotá. Muchos hablaron de que aquí todo es más barato en comparación con Australia.</p> <p>El estudiante de Turquía dijo que algunas cosas tenían un precio similar.</p> <p>E1.1 dijo: “En Rusia internet en teléfono es barato. En Colombia muy caro”.</p> <p>Algunos asociaron bien los productos con su nombre y expresaron su gusto por la comida colombiana y sus preferencias.</p>
--	--

EL PRECIO DE LAS COSAS

Observa los siguientes letreros. ¿Cuál es su intención? ¿Qué producto o servicio ofrecen? ¿Para quién son?



¿Qué opinas de los precios? ¿Cuánto valen estos productos en tu país?

Según estudios, Bogotá es la quinta ciudad más cara de América Latina después de Santiago de Chile, Buenos Aires, Sao Paulo y Río de Janeiro.



¿Qué opinas de esto? ¿Crees que Bogotá es una ciudad cara?

¿Es Bogotá más cara que tu ciudad de origen?

¿Cuál es la moneda de tu país?

¿Cuánto es en pesos colombianos?

DESAYUNO EN LA PANADERÍA

Observa este letrero, ¿Qué productos puedes encontrar en este lugar? ¿Hay lugares similares en tu país?



Completa los siguientes diálogos en la panadería con **este, esta, estos, estas o esto**.

-¿Cuánto vale _____ **tinto**?

- 1.000 pesos.

-Disculpe, ¿Qué es _____?

- Es un **roscón**, está relleno de **arequipe o bocadillo**.

- ¿Qué precio tiene _____ comida?

- 6.000 pesos.

-¿Cuánto valen _____ galletas?

- A 500 pesos la unidad.

- ¿Cuánto vale _____ **changua**?

- Vale 5000 pesos, con huevo, chocolate y pan.

-Buenas, ¿tiene **tamal**?

- Sí, _____ tamal tiene carne, pollo y cerdo.

¿Conoces el significado de las palabras subrayadas? Asócialas a las imágenes.

1. Tinto 2. Tamal 3. Changua 4. Arequipe 5. Roscón 6. Bocadoillo



¿Has probado estos productos? ¿Cuál de ellos prefieres?

¿Qué opinas de los desayunos en Colombia? ¿Cómo son los desayunos en tu lugar de origen?

No olvides utilizar el verbo preferir

Yo prefiero

¿A DÓNDE VOY?

Asocia las frases con los comercios



1. Para comprar una camiseta de la selección Colombia ella va

2. Para comprar una mochila voy a

3. Para comprar una arepa tú vas a

4. Para comprar una orquídea él va a

5. Para comprar una aromática usted va a

a. Una floristería

b. Un restaurante

c. Una tienda de artesanías

d. Una cafetería

e. Una tienda de ropa

¿Cuáles son los productos típicos de tu país?

SESIÓN 4

Fecha de la clase:	Viernes 8 de marzo de 2019
Nivel:	1
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de ser y estar - Adjetivos - Verbo gustar -Léxico <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir el físico y el carácter de una persona -Describir un lugar - Expresar gustos <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a los habitantes de Bogotá y mostrar la presencia de pueblos indígenas -Abordar referentes culturales con la población y la gastronomía
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> -Mostrar diferentes formas de PL como el arte urbano - Dar a conocer los pueblos indígenas del territorio -Discutir sobre los pueblos existentes en el país de origen - Expresar preferencias por productos típicos colombianos.

Comentarios:	Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 10
<p>Observaciones sobre el desarrollo de la clase:</p>	<p>Sólo asistieron 4 alumnos.</p> <p>E1.3 afirmó: “no me gusta aprender lenguas extranjeras” lo cual explica su poca participación e interés en la clase. Siempre está mirando el celular y se retiró 30 minutos antes de finalizar. Los estudiantes responden a preguntas como la relación entre las fotos y la palabra identidad.</p> <p>Hablan sobre las diferentes lenguas que se hablan en sus países y que ellos hablan. Muchos de ellos hablan más de tres lenguas.</p> <p>En cuanto a los habitantes de Bogotá todos los adjetivos fueron positivos: mujeres guapas, buena figura, activos, energéticos, amables.</p> <p>La mayoría conocía colombianos en su lugar de origen.</p> <p>En la última actividad, gracias a las muestra de PL pudieron hacer las preguntas. Es difícil para ellos hacer la lectura del letrero cuando no conocen las palabras, su capacidad de inferencia es limitada.</p>

PUEBLOS INDÍGENAS EN BOGOTÁ Y COLOMBIA

Observa las siguientes imágenes y describe a las personas.



¿Conoces el significado de la palabra Identidad? ¿Cuál es su relación con las imágenes?



En Colombia, hay más de 60 lenguas nativas y en el país viven más de 68 pueblos indígenas.

¿Hay pueblos indígenas en tu país? ¿Hablan otras lenguas?

Muchos indígenas viven actualmente en Bogotá. Observa la historia de Angélica y completa con los verbos ser y estar.



Hola, mi nombre _____ Angélica. Yo _____ estudiante de lingüística de la Universidad Nacional.

Yo _____ parte de la comunidad indígena cocama. Estudio esta carrera para ayudar a mi comunidad.

Mi comunidad indígena _____ en el Departamento del Amazonas.

Mi comunidad _____ muy pequeña. Todos nosotros _____ muy unidos. _____ muy bonito.

La lengua se está perdiendo. Actualmente, hay tres hablantes. **Mi** abuelito _____ un hablante.

¿Cómo es Angélica? Descríbela

LOS HABITANTES DE BOGOTÁ

¿Cómo son los habitantes de Bogotá?

Ahora observa los siguientes letreros. ¿Los has visto? ¿Qué quieren decir?



¿Cuántos habitantes tiene tu ciudad de origen? ¿Cuántos habitantes tiene Bogotá?

Describe tu ciudad de origen.

Mi ciudad es ...

Ahora, pregunta a tu compañero ¿Te gusta Bogotá? ¿Por qué?

ME GUSTA EL CANELAZO ¿Y A TI?

Pregunta a tus compañeros si les gustan los productos de las imágenes.

Ejemplo: ¿Te gusta el cine francés? – No me gusta nada ¿a ti te gusta? – A mí sí.



TAREA: LOS TEXTOS DE LA CIUDAD

En Bogotá puedes ver letreros en todas partes. En clase, hemos visto muchos letreros. Ahora, es tu turno. Toma fotografías de letreros de Bogotá que te gusten o sean interesantes y tráelas la próxima clase.

SESIÓN 5

Fecha de la clase:	Viernes 8 de marzo de 2019
Nivel:	1
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar su opinión - Hablar sobre la ciudad y diferentes aspectos culturales <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los textos de la ciudad de Bogotá - Abordar referentes culturales como la gastronomía, el arte, la población y el comercio
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a los estudiantes a analizar las muestras de PL, a clasificarlas y a discutir sobre temas culturales evocados por las fotografías. - Comparar diferentes aspectos culturales en Bogotá y la ciudad de origen
Comentarios:	<p>Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 14</p> <p>Número de fotografías tomadas por los alumnos: 8</p>
Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	<p>Última clase. Los estudiantes tomaron algunas fotografías que les parecieran interesantes de la ciudad. E1.4 no pudo tomar la fotografía, pero con la descripción pudimos encontrarla en Internet.</p> <p>E1.5 no tomó ninguna foto ni mostró mucho interés en la actividad. El resto de los estudiantes trajo al menos una fotografía.</p>

	<p>En la primera parte se clasificaron los letreros del corpus. Los estudiantes me preguntaron si yo había tomado las fotos.</p> <p>E1.1 opinó: “Son muy lindas”.</p> <p>Se utilizaron las fotos para hablar de temas culturales como el precio de las cosas, la discriminación, entre otros. Después ellos hicieron una clasificación de sus letreros. Al final, se hizo el posttest.</p> <p>Los estudiantes fueron muy amables y manifestaron su interés por las clases. Agradecieron y felicitaron a la docente.</p>
--	---

LOS LETREROS DE BOGOTÁ

Observa los siguientes letreros y clasifícalos en los siguientes grupos: Gastronomía, transporte, comercio, indicaciones y otros.

También responde a las preguntas:

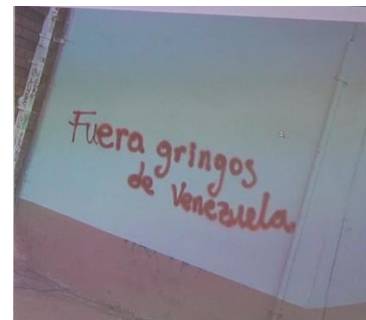
¿Qué dice el letrero?

¿Dónde puedes ver este letrero?

A partir de cada fotografía, podemos discutir sobre diferentes temas como las frutas en Colombia.

ES TU TURNO

Ahora debes clasificar las fotos que tomaste y explicar a tus compañeros porqué y dónde las tomaste



SESIÓN 1

Fecha de la clase:	Jueves 21 de febrero de 2019
Nivel:	2
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conjugación de verbos irregulares en presente del indicativo -Léxico de la educación <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer una biografía - Hablar sobre la educación - Dar una opinión <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer biografías de personajes famosos de Colombia. - Mostrar aspectos de la educación superior pública en Bogotá. -Abordar los referentes culturales asociados a las manifestaciones culturales, la educación superior y personajes de la vida social y cultural
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar a los estudiantes con muestras de PL - Dar a conocer personajes importantes para la historia del país -Comparar el sistema educativo colombiano y el del país de origen
Comentarios:	<p>Número de fotografías de PL del corpus utilizadas:</p> <p>4</p>

	<p>Vídeo: Crisis en la educación colombiana https://www.elspectador.com/noticias/educacion/la-crisis-de-la-educacion-publica-en-cifras-video-817265</p> <p>Fotografías descargadas de google para complementar el material</p>
Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	<p>Inicialmente se hizo el pretest.</p> <p>Excelente actitud y nivel de los estudiantes. Muy buena participación y capacidad de abstracción. Son curiosos y hacen preguntas. Son críticos frente a los datos y documentos que se les presentan.</p> <p>Se ayudan entre ellos cuando tienen dudas. Defienden su opinión de forma activa.</p> <p>Dos estudiantes no participaron.</p> <p>Para la próxima clase, debo ser más cuidadosa con las cifras y los documentos presentados. Además, por sugerencia de la docente titular, incluir más el tema gramatical.</p>

Presentación del proyecto: El museo cultural de la ciudad de Bogotá

¿Qué es un museo?

Según Wikipedia, un museo es un espacio abierto al público que conserva, comunica, investiga expone o exhibe colecciones de arte y colecciones científicas siempre con un valor cultural.

Durante cinco sesiones, vamos a explorar la cultura de Bogotá y de Colombia a través de textos y letreros que están en la ciudad. Fotografías que muestran algo cultural sobre la capital del país y sus habitantes.

Al principio, yo seré la guía del museo pero después ustedes serán los expositores. En la sesión final, cada uno abordará un tema cultural sobre Bogotá a través de un letrero o un texto que encuentren en la ciudad. Así, enriqueceremos los conocimientos culturales que tenemos sobre Bogotá y Colombia con la perspectiva de cada uno.

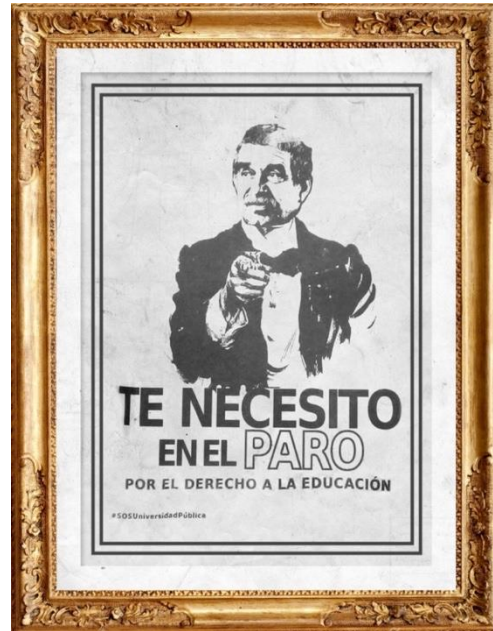
¡Bienvenidos al museo cultural de la ciudad de Bogotá!

¿QUIÉNES SON?

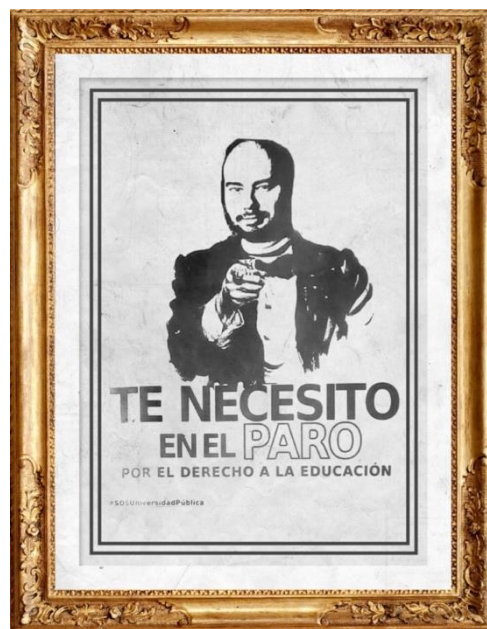
Observa la siguiente fotografía
¿A qué o a quién hace referencia?
letrado?



Confirma tu hipótesis ¿Reconoces a la
persona? ¿Dónde crees que puedes ver este



¿Sabes quiénes son los siguientes personajes? ¿Qué tienen en común con el personaje anterior?



Las fotografías corresponden a conocidos personajes colombianos. Completa los textos con el verbo en pretérito indefinido y asócialos a las fotografías anteriores.

JAIME GARZÓN

Jugar – Ser (2)- Hacer

_____ un abogado, pedagogo, humorista, activista, actor, locutor, periodista y mediador de paz colombiano. _____ humor político en la televisión y _____ un papel importante en los procesos de paz de la década de los 90 en Colombia. _____ asesinado por dos sicarios en 1999.

CIRO GUERRA

Estudiar- ser- estrenarse- dirigir

Es un cineasta colombiano. _____ cine en la Universidad Nacional y _____ la primera película colombiana en ser nominada a los premios Oscar: *El abrazo de la serpiente*. Su última película *Pájaros de Verano* _____ en el festival de Cannes en Francia y _____ un éxito en taquilla.

GABRIEL GARCÍA MARQUEZ

ganar -vivir –nacer- ser-morir- escribir

_____ en Aracataca, Magdalena en 1927. _____ un escritor, guionista, periodista y editor colombiano. _____ el libro *Cien años de Soledad* sobre la historia de una familia en un pueblo místico llamado Macondo. Gracias a este libro _____ el premio nobel de literatura en 1982. _____ una gran parte de su vida en México y _____ en 2014.

¿QUÉ TIENEN EN COMÚN?

Ciro Guerra, Gabriel García Márquez y Jaime Garzón son tres artistas que tienen algo en común, los tres fueron estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia.

¿Qué sabes sobre la Universidad Nacional de Colombia?

Observa de nuevo las imágenes ¿Qué crees que significa #SOSUniversidadPública?
¿Conoces el significado de la palabra paro?



En Colombia existen instituciones de educación universitaria públicas y privadas. El estado colombiano debe financiar las universidades públicas, pero el presupuesto para la educación en Colombia no es suficiente. Entonces existe una crisis de presupuesto en las universidades públicas que ya no pueden trabajar bien si el gobierno no las ayuda.

¿Existe la educación pública en tu país? ¿Cómo funciona?

Observa el siguiente vídeo del diario el espectador con las cifras de la crisis de educación en Colombia:

<https://www.elespectador.com/noticias/educacion/la-crisis-de-la-educacion-publica-en-cifras-video-817265>

Selecciona el orden correcto de la información presentada en el vídeo:

4 El Ministerio **informó** un aumento de presupuesto para 2019.

___ La inversión por cada estudiante **se redujo**.

___ De 2004 a 2017, el número de estudiantes **aumentó**.

___ En 2014, solo **se invirtieron** sólo \$3.2 billones en las universidades públicas.

¿Cuál es el infinitivo de los verbos subrayados?

¿Existen manifestaciones similares en tu país? ¿Crees que es algo positivo o negativo?

Observa la siguiente fotografía, ¿Reconoces al personaje?



En su concierto en Colombia Roger Waters, integrante de la banda Pink Floyd hizo un discurso a favor de la educación pública y de calidad en Colombia. ¿Qué opinas de este hecho? ¿Hay personajes en tu país a favor de la educación?

ACTIVIDAD FINAL

1. Escribe la biografía de un artista o un personaje famoso de tu país. Es importante que no menciones su nombre, así los estudiantes de la clase deberán adivinar de quién hablas. ¡No olvides usar el pretérito indefinido!

2. Escribe a un amigo o a un miembro de tu familia contándole lo que aprendiste sobre Bogotá y Colombia hoy en clase de español.

Hola, ¿cómo estás?

Hoy fui a clase de español y...

SESIÓN 2

Fecha de la clase:	Jueves 28 de febrero de 2019
Nivel:	2
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretérito indefinido - Estar + gerundio - Pretérito perfecto compuesto - Querer + infinitivo - Léxico asociado a la población <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar una leyenda - Hablar de actividades que he hecho o productos que he probado - Decir lo que quiero o pienso hacer <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar sobre pueblos autóctonos - Dar a conocer la leyenda del dorado - Abordar los referentes asociados a la población, los sitios turísticos y la gastronomía colombiana
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a los estudiantes PL en forma de arte urbano - Utilizar el PL para discutir sobre la población, las actividades de ocio y los sitios turísticos - Establecer paralelos entre Bogotá y el lugar de origen
Comentarios:	<p>Número de fotografías de PL del corpus utilizadas:</p> <p>8</p>

	Fotografías descargadas de google para complementar el material
Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	<p>Los estudiantes siguieron muy curiosos, haciendo muchas preguntas y participando activamente. Al llegar a la clase E2.4 me dijo: “Vi al personaje que mostraste la última vez. En la plaza Che, al lado del Che está Jaime Garzón”. Puede decirse que hay un aprendizaje significativo por parte del estudiante y un reconocimiento de los textos de la ciudad. “Vi el grafiti del tesoro de la sabana, está por la calle 26.”</p> <p>Aunque el texto era difícil los estudiantes conjugaron correctamente todos los verbos. La actividad de hablar con el compañero pareció interesante y activa por parte de los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes reflexionaron sobre sus propios países y las lenguas que tienen.</p>

PUEBLOS INDÍGENAS EN BOGOTÁ Y COLOMBIA

Observa las siguientes imágenes ¿Dónde las has visto? ¿A qué o quiénes crees que hacen referencia? ¿Cuál crees que es la relación entre la palabra identidad y las imágenes?



Ahora observa la primera imagen en detalle ¿Qué palabras puedes ver? ¿Cuál es su significado?



¿Qué es una leyenda?

¿Conoces la leyenda de ‘El dorado’?

Lee el siguiente texto y completa los espacios con los en pretérito indefinido.

El Dorado

La laguna de Guatavita es el centro de la leyenda de El Dorado y se encuentra a una hora y media de Bogotá. Esta leyenda es conocida por muchas personas alrededor del mundo. Su historia, existe desde la época de la conquista de América.

La gran imaginación de los conquistadores, los llevó a ver en sus sueños, un brillante pueblo con calles y casas llenas de oro. Entonces, los conquistadores _____ los que _____ y _____ la leyenda de El Dorado, junto con lo que los indígenas de aquella época les _____.

Supuestamente, los indígenas enterraron a sus muertos dentro de la laguna con ofrendas y tesoros como joyas y oro.

También cuentan que los indígenas _____ muchos sacrificios _____ y que muchos tesoros _____ enterrados por el cacique en la laguna.

La existencia de la leyenda _____ muchas expediciones y cuando más españoles _____ de las historias, _____ a saquear* al pueblo indígena de la sabana de Bogotá, los muisca.

Construir

Ser

Traer

Decir

Ser

Hacer

Atraer

Reducirse

Poder

Venir

Saber

Ellos no _____ defenderse y poco a poco su población _____ hasta la extinción.

Aunque en la actualidad, existen algunos descendientes del pueblo muisca que habitan en la ciudad de Bogotá, en las localidades de Bosa y Suba.

*Saquear=robar

¿Qué opinas de esta historia?

¿Existen leyendas de este tipo en tu país? ¡Cuéntanos una!

¿Cuáles son los pueblos originarios de tu país? ¿Se mantienen hasta hoy? ¿Hablan una lengua diferente?

En Colombia, existen más de 60 lenguas nativas que se mantienen vivas y pertenecen a más de 10 familias diferentes.

Este es el mapa sonoro de las lenguas nativas de Colombia.

<http://mapasonoro.mincultura.gov.co/Home/mapa>

¿Qué opinas de la riqueza lingüística y cultural de Colombia?

¿CONOCES ALGUNOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA?

Ahora observa el testimonio de Angélica y contesta a las preguntas.

¿Quién es Angélica?

¿Qué semestre **está cursando**?

¿A qué comunidad pertenece?

¿Por qué Angélica **está estudiando** la lingüística?

¿Dónde está su comunidad?



¿Por qué los Cocama llegaron a Colombia?

¿Por qué es importante cuidar una lengua?

La estructura Estar + gerundio nos ayuda a hablar de acciones que están ocurriendo justo ahora. Por ejemplo: los estudiantes **están aprendiendo**, la profesora **está hablando**.

Conjuga los siguientes verbos con Estar + gerundio.

- Muchas lenguas en el mundo _____ (morir) porque sus hablantes _____ (desaparecer).
- Actualmente, los lingüistas _____ (medir) el estado de las lenguas en peligro para poder ayudarlas.
- Los pueblos indígenas _____ (pedir) al gobierno una política para preservar sus lenguas.
- El número de lenguas nativas de Colombia _____ (perderse) a causa de la desaparición de los hablantes.

¿Qué otros verbos tienen gerundios irregulares?

BOGOTÁ, LLENA DE ACTIVIDADES

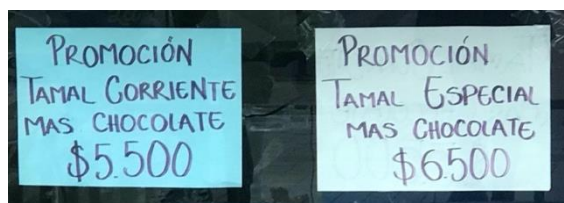
Observa el siguiente letrero. ¿Dónde crees que está? ¿Qué lugares **ya has visitado**?



Bogotá tiene muchos atractivos turísticos. ¿Qué actividades **ya has hecho** en Bogotá? Pregunta a tu compañero

Yo ya he ... / Todavía no he ...

Y de gastronomía ¿Qué **has probado**?



Ahora, escribe qué quieres o piensas hacer en Bogotá. **Quiero conocer** la torre Colpatria, **pienso**

...

SESIÓN 3

Fecha de la clase:	Jueves 7 de marzo de 2019
Nivel:	2
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbos irregulares en pretérito indefinido (construir, destruir, incluir, distribuir, creer, caer, oír) - Futuro ir a + infinitivo con expresiones como esta noche, esta tarde, etc. - Léxico típico: significado de cachaco y rolo <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar de acciones ocurridas en el pasado. - Hablar de planes y proyectos futuros. <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordar los estereotipos regionales y cuestionar su veracidad - Profundizar en los referentes culturales de multiculturalidad, población y actividades en la ciudad
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar muestras de PL que generen discusiones alrededor de las poblaciones - Establecer diferencias entre la población de Bogotá y la del país de origen - Utilizar el PL para presentar actividades de ocio en la ciudad
Comentarios:	<p>Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 8</p> <p>Vídeo Estereotipos regionales del canal Capital:</p> <p>https://www.facebook.com/CanalCapitalOficial/videos/225176741735732/</p>

Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	<p>La clase se desarrolló bien. Definitivamente es el grupo más activo y curioso hacen muchas preguntas. Identifican a la alcaldía de Bogotá como la creadora de los letreros con el objetivo de mostrar la gente de Bogotá.</p> <p>La actividad del vídeo se desarrolla de forma correcta a pesar de problemas con el sonido. “Un estereotipo es poner a alguien en una caja”. E.2.4</p> <p>Los estudiantes se reían de mis imitaciones de acento. Muchas preguntas de vocabulario que fueron resueltas de manera clara. Cada estudiante habló de los estereotipos de su país dentro de él y entre otros países. Muy interesante aprender de ellos.</p> <p>Hay un nuevo estudiante que estaba de viaje. Participa poco.</p> <p>Buena participación de E 2.3 al final de la clase dijo: “Esta clase me gustó mucho, la clase pasada no. Las lenguas de Colombia no me interesan.”</p> <p>E2.4 “A mí me gustan todas las clases. Lo que más me gusta es que se habla de las cosas que pasan hoy. En Holanda en la escuela aprendía mucho de cosas que pasaron hace mucho tiempo y yo decía: ¿para qué?”</p> <p>Los estudiantes descubrieron lo que es un sombrero vueltiao y hablaron de la chicha.</p>
---	--

LOS HABITANTES DE BOGOTÁ

¿Cómo puedes definir a los habitantes de Bogotá? ¿Qué características crees que tienen?

Observa los siguientes letreros. ¿Dónde puedes verlos? ¿Quién los hizo? ¿Para quién son?

¿Cuál es el objetivo de estos letreros? ¿Qué piensas de ellos?



¿Cuántos habitantes tiene la ciudad de Bogotá? ¿Cuántos habitantes tiene tu ciudad de origen?

ESTEREOTIPOS

¿Qué es un estereotipo?

Observa el siguiente vídeo.

<https://www.facebook.com/CanalCapitalOficial/videos/225176741735732/>

Asocia los textos, las personas y las regiones. Además, completa las palabras que hacen falta.

ANTIOQUIA	PASTO	CARIBE	SANTANDER	BOGOTÁ	CALI

Dicen que los bogotanos somos hipócritas y mala gente.	Toda la carrera de biólogo me la pasé oyendo chistes de pastusos.	Que soy brava que soy cusumba sola.	Muchos celebran cuando pierdo haciendo un negocio.	Aunque llegue de primero al trabajo, siempre soy un flojo.	Que porque soy caleña debo ser una flor y aguantarme un montón de piropos.
--	---	-------------------------------------	--	--	--

Asocia las siguientes palabras a las descripciones.

Perezoso – solitaria – linda – gracioso – negociante – frío

¿Cuál es la conclusión del vídeo? ¿Quiénes son los bogotanos?

¿Cuál es el estereotipo de tu país o región? ¡Escríbelo!



Observa el siguiente texto. ¿Lo has visto? ¿Quiénes son las rolas?

Rolo o rola es una persona de Bogotá, pero que sus orígenes (padres o abuelos) son de otras regiones del país.

Cachaco o cachaca es una persona de origen bogotano descendiente de bogotanos.

LA MIGRACIÓN

¿Muchas personas en tu país emigran del campo a la ciudad? ¿Por qué razones?

Completa las siguientes oraciones con los verbos irregulares en pretérito indefinido y organiza las frases para formar una historia.

Yo soy campesino, del Quindío. Con mi familia teníamos una finca de café,

- () Porque yo _____ (oír) en el pueblo que la vida en Bogotá es mejor. Por eso estoy en esta ciudad y _____ (traer) a mi familia. Mi padre _____ (creer) que era la mejor opción.
- () Al principio fue duro. Para sobrevivir en la ciudad, mi familia _____ (distribuir) los gastos de la casa y de la alimentación. Tuve que trabajar mucho.
- () Pero la producción _____ (caer) muchísimo. Entonces, nosotros _____ (venir) a la ciudad a buscar un nuevo trabajo
- () Al final, mi familia _____ (incluirse) muy bien en la sociedad bogotana. Todos tenemos trabajo y vivimos en un buen lugar, aunque a veces extrañamos la vida sencilla en el campo. La próxima semana vamos a volver al Quindío a visitar unos amigos.

¿Qué es lo que extrañas más de tu país? ¿Cómo llegaste a vivir en Bogotá?

ACTIVIDADES EN LA CIUDAD

Bogotá es una ciudad con muchas actividades y eventos. Observa las siguientes fotografías y asócialas a las oraciones. No olvides completar con la estructura ir a+ infinitivo. ¿Cuál de estos planes te gusta más?



Este fin de semana, vamos a relajarnos. Vamos a caminar por la carrera séptima y además, vamos a tomar un buen carajillo.

Esta noche, mis amigos y yo vamos a escuchar música al centro de la ciudad. También vamos a tomar chicha y bailar un rato.

Esta tarde, voy a comprar un sombrero vueltiao para mi padre y también voy a conseguir una camiseta de la selección Colombia para mi hermano.

Esta semana, Julien va a ver muchas películas de su país con su esposa Clara quien va a descubrir el cine de Francia.

Mañana, ustedes van a hacer ejercicio al parque. Además, ustedes van a respirar aire puro y observar el paisaje.

Y tú ¿Qué vas a hacer?

-Este fin de semana

-Esta noche

-Esta semana

-Cuando termines el curso de español

Invita a un compañero de la clase a hacer una actividad o asistir a un evento en Bogotá. No olvides utilizar la estructura **ir a+ infinitivo**.

SESIÓN 4

Fecha de la clase:	Jueves 14 de marzo de 2019
Nivel:	2
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser y estar. - Pretérito imperfecto. - Léxico de la gastronomía <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir los cambios de una ciudad. - Comparar antes y después - Dar su opinión <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar la ciudad de Bogotá antes y hoy - Comparar la comida típica de Colombia y la ciudad de origen _ Abordar los referentes culturales de gastronomía
Objetivos:	<p>Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 10</p> <p>Fotografías descargadas de google para complementar el material</p>
Comentarios:	<p>No asistió a clase un estudiante.</p> <p>“El uso del inglés es para los turistas. ¿Siempre ha habido muchos turistas en Bogotá?” E2.4</p> <p>“También se usa el inglés porque está de moda.” E2.6</p> <p>Cada uno habla de lo antiguo y lo nuevo en su ciudad</p>

	<p>E2.1 “En Taiwán hay muchos edificios nuevos, pero casi nadie vive allí”</p> <p>Se compara la ciudad de Bogotá con los pueblos y el número de habitantes.</p> <p>Se habla de ser y estar. El ejercicio fue un poco difícil, a pesar de haber hecho una explicación en el tablero, surgen muchas dudas.</p> <p>Se retoma el tema de las comidas y se enseña léxico como corrientazo y carimañola.</p> <p>Se explica el modelo de análisis a los estudiantes y cada uno empieza a mostrar las fotos que trajo y las ideas de temas a tratar. Cada exposición deberá ser de 5 minutos aproximadamente.</p> <p>E2.1 trajo una foto de “No a la corrupción” y dice: Traje esta foto porque pasa lo mismo en Italia.</p> <p>E2.2 trajo fotos de varios afiches. Sin embargo, estas fotos fueron tomadas de internet. Le explique que, en lo posible, tomara una foto de la calle.</p> <p>E2.3 trajo un grafiti y E2.4 también: “Somos primavera de colores” No obstante, no parecía entender el mensaje.</p> <p>E2.5 no tenía la cámara pero escribió los mensajes: yo tapo mi rostro, tú tapas tu realidad y otro letrero sobre los desaparecidos.</p> <p>E2.6 tampoco tuvo el tiempo de tomar la foto pero escribió que el letrero decía: no se vende, no se arrienda, no se permuta. Así, todos los estudiantes cumplieron con la tarea. Se espera que las exposiciones evidencien el análisis cultural del letrero. Se les propuso ayuda adicional mediante correos pero ningún estudiante ha escrito.</p>
Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	<p>Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 10</p> <p>Fotografías descargadas de google para complementar el material</p>

BOGOTÁ CIUDAD DE CONTRASTES

¿Crees que Bogotá es una ciudad de contrastes? ¿Por qué?

Observa el siguiente letrero. ¿Sabes lo que significa la palabra Bacatá? ¿Dónde está ubicado este edificio?



Bacatá es el antiguo nombre de la sábana de Bogotá que era el territorio de los Muiscas. Bacatá fue el nombre que se le dio a las tierras que no hacían parte del poblado español llamado Santafé. Después, los dos nombres se unieron para llamar a la ciudad Santafé de Bogotá.

¿Por qué crees que hay palabras en inglés?

Actualmente, Bogotá es una de las ciudades más modernas de América latina. Tiene una mezcla entre grandes edificios y centros comerciales modernos y casas coloniales y plazas en piedra. ¿Cómo es tu ciudad? ¿También tiene una mezcla de antiguo y nuevo?

Observa las siguientes fotografías de Bogotá y señala la forma correcta de ser o estar.



Mira, estas **son/están** fotos antiguas de mi ciudad, Bogotá. En la primera foto **es/está** el tranvía que **era/estaba** un medio de transporte para moverse en el centro de la ciudad.



En la segunda foto puedes ver la Plaza de Bolívar que **es/está** sobre la carrera séptima. Antes, esta plaza **era/estaba** llena de fuentes y monumentos. También tenía faroles y lugares para sentarse. Ahora, la plaza **es/está** casi vacía. Sólo se conserva la estatua de Simón Bolívar que **es/está** en el centro de la plaza.



La tercera foto **es/está** una imagen de la esquina de la carrera octava y la calle catorce. En la imagen podemos ver a muchas personas que **eran/estaban** caminando en la calle. En esa época, la gente llevaba ropa que **era/estaba** muy elegante y oscura. Los hombres tenían sombrero y corbata y las mujeres vestidos largos.

También sobre esta calle **eran/estaban** muchos negocios como cafés y restaurantes. Actualmente, los carros de la foto **son/están** antiguos y clásicos. En general, la gente y la ciudad han cambiado mucho. Hoy, la gente de Bogotá utiliza ropa moderna que **es/está** a la moda y tiene muchos colores. Las calles **son/están** más llenas de carros, personas y pequeños comercios.

¿Qué opinas de las fotografías? ¿Bogotá ha cambiado mucho?

¿Cómo ha cambiado tu ciudad de origen?

GASTRONOMÍA

Observa los siguientes letreros, completa con ser o estar



El cholao

- a. _____ una bebida de frutas y hielo
- b. _____ una ensalada de frutas especial



El buñuelo

- a. _____ hecho de harina y queso
- b. _____ hecho de maíz y carne



El arequipe

- a. _____ un dulce de leche tradicional de Colombia.
- b. _____ un dulce de leche tradicional de Latinoamérica.



El canelazo

- a. _____ hecho con canela y _____ bueno para el frío
- b. _____ hecho con canela y _____ bueno para refrescarse



Una carimañola

- a. _____ hecha de yuca y rellena de jamón.
- d. _____ hecha de yuca y rellena de carne.



Colombia:

- a. _____ en el tercer lugar de países proveedores de frutas exóticas del mundo
- b. _____ en el noveno lugar de países proveedores de frutas exóticas del mundo



Un corrientazo

- a. _____ un almuerzo sencillo y económico.
- b. _____ un almuerzo especial para los fines de semana.

¿Qué opinas de la gastronomía colombiana? ¿Cuáles son los productos gastronómicos típicos de tu país?

EL MUSEO CULTURAL DE LAS CALLES DE BOGOTÁ

Como hemos visto durante nuestras clases, Bogotá es una ciudad llena de textos e imágenes que hablan sobre su cultura y sus costumbres. Ahora, es tu turno de hablar de un aspecto cultural de Bogotá a través de la fotografía de un letrero que te parezca interesante. El siguiente análisis puede ayudarte.



¿Qué dice el letrero?

¿Para quién es?

¿Quién es la persona del letrero?

¿A qué hace referencia?

¿Dónde podemos ver un letrero así?

¿Qué nos puede decir de Bogotá y sus habitantes? ¿Hay diferencias entre mi ciudad de origen y Bogotá?

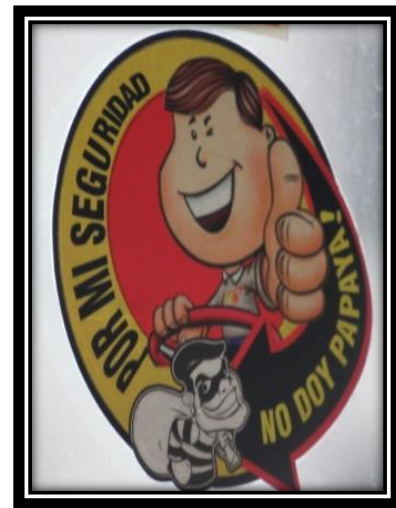
¿Qué dice el letrero?

¿Para quién es?

¿A qué hace referencia?

¿Dónde podemos ver un letrero así?

¿Qué nos puede decir de Bogotá y sus habitantes? ¿Hay diferencias entre mi ciudad de origen y Bogotá?



SESIÓN 5

Fecha de la clase:	Jueves 21 de marzo de 2019
Nivel:	2
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de los temas vistos. <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar sobre temas culturales de Bogotá. <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar un texto de la ciudad para abordar un tema de Bogotá
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar el PL de la ciudad para abordar un tema cultural a través del análisis de una fotografía tomada por el propio estudiante - Hacer comparaciones de los temas abordados entre la ciudad de Bogotá y el lugar de origen
Comentarios:	Número de fotografías tomadas por los estudiantes: 3
Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	<p>Lamentablemente sólo vinieron 5 estudiantes. De ellos, dos no hicieron el ejercicio de exponer el letrero. Uno dijo que no sabía que era para hoy aun cuando se los pedí la clase pasada y el otro no había asistido a la clase anterior. De igual manera dijo: “No tomé ninguna foto porque no salgo mucho, sólo estoy en la universidad y la casa”</p> <p>Esto evidencia una falta de motivación puesto que en la universidad hay muchos textos y en las calles también. Es importante que el proyecto se haga en un marco donde haya una calificación, para que los estudiantes tengan una participación y no dañe el curso de la investigación.</p>

	<p>A pesar de esto, las tres exposiciones trataron temas como la corrupción, la impunidad y las manifestaciones estudiantiles. Fue muy interesante ver cómo los estudiantes abordaron temas culturales a partir del PL. Su análisis de las fotografías fue muy pertinente y se considera que se cumplió con la tarea final.</p> <p>Hacia el final de la clase se hizo el postest y los estudiantes agradecieron a la investigadora y afirmaron haber disfrutado de las sesiones de la implementación.</p>
--	---

LOS TEXTOS DE LA CIUDAD

Cada estudiante hará una exposición de su fotografía de PL y hablará de un tema cultural a partir de la foto. También deberán comentar dónde tomaron la foto y por qué. La idea es generar discusiones alrededor de los temas culturales presentados por los participantes.

SESIÓN 1

Fecha de la clase:	Lunes 25 de febrero de 2019
Nivel:	3
Duración:	2 horas
Competencias :	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El imperativo - Expresiones y vocabulario del comercio <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dar su opinión - Dar consejos <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordar referentes culturales asociados con la economía como el rebusque.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> -Introducir las actividades basadas en PL a los estudiantes - Utilizar el PL para abordar el rebusque y la profesión de los recicladores -Establecer comparaciones entre Bogotá y la ciudad de origen - Presentar ejemplos del imperativo a través del PL
Comentarios:	<p>Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 11</p> <p>Extracto del texto El rebusque ... Del periódico El Herald</p> <p>https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/el-rebusque-429130</p> <p>Vídeo el rebusque:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=YBrxYp4rGCc</p> <p>Texto de Caracol Radio En los zapatos de un reciclador en Bogotá:</p> <p>https://caracol.com.co/emisora/2018/09/13/bogota/1536845308_201184.html</p>

Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	<p>Realización del pretest.</p> <p>Los estudiantes son amables y participan aunque no tanto como en el nivel 2. Hacen análisis y contestan a las preguntas.</p> <p>No son tan curiosos, no plantean tantas preguntas.</p> <p>Todos hacen comparaciones entre sus países y el nuestro. Es interesante como identifican labores como el rebusque en sus propios países.</p> <p>“China es un país muy pobre, es normal que la gente busque cosas en la basura”, “Turquía y Colombia es igual”.</p> <p>También, los estudiantes asocian letreros y lugares. “He visto ese letrero en Santa Marta”,</p> <p>“Es un letrero que podemos ver en la universidad”.</p> <p>En general la clase tuvo un buen desarrollo, aunque no se pudo trabajar todo el material. Había demasiadas actividades para el tiempo previsto.</p> <p>La docente Claudia Forero hizo algunas recomendaciones como variar los temas de la clase y hacer la prueba diagnóstico más corta.</p> <p>Hablando con la docente, se propone integrar la actividad final del museo de Bogotá al examen final de producción oral.</p>
---	---

Presentación del proyecto: El museo cultural de la ciudad de Bogotá

¿Qué es un museo?

Según Wikipedia, un museo es un espacio abierto al público que conserva, comunica, investiga expone o exhibe colecciones de arte y colecciones científicas siempre con un valor cultural.

Durante cinco sesiones, vamos a explorar la cultura de Bogotá y de Colombia a través de textos y letreros que están en la ciudad. Fotografías que muestran algo cultural sobre la capital del país y sus habitantes.

Al principio, yo seré la guía del museo pero después ustedes serán los expositores. En la sesión final, cada uno abordará un tema cultural sobre Bogotá a través de un letrero o un texto que encuentren en la ciudad. Así, enriqueceremos los conocimientos culturales que tenemos sobre Bogotá y Colombia con la perspectiva de cada uno.

¡Bienvenidos al museo cultural de la ciudad de Bogotá!

EL REBUSQUE



Observa los siguientes letreros. ¿Qué productos o servicios ofrecen? ¿Los has utilizado alguna vez?

Observa el contexto en donde están ubicados los letreros, ¿Qué tienen en común?

¿Qué significa la palabra *rebusque*?

Lee el siguiente extracto de texto del periódico El Heraldó y completa tu definición.

El rebusque...

Palabra rara para extranjeros pero no para nosotros los colombianos, graduados con honores en el arte de ser productivos y no morir en el intento. Es la forma de conseguir el sustento diario sin dejar de lado la honestidad; personas sin salarios fijos y prestaciones sociales que han decidido

conseguir la plata para poder subsistir y tener para el pan de cada día. Aquí el rebusque es más que eso: emprender para vivir.

Colombia tiene, según el DANE, 49 millones de habitantes, de los cuales 12 millones son pobres por la falta de empleo. Actualmente, existe una legión de hombres, mujeres y niños que se encuentran en todas partes y se acomodan a los horarios y hábitos de sus clientes. Los negocios son variados, desde la mujer que cobra por sacar piojos, jóvenes que tienen lavamanos portátiles, hasta señoras que en los pueblos se dedican a llorar muertos ajenos.

<https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/el-rebusque-429130>

Ahora, observa el siguiente vídeo sobre el rebusque en el sector de San Victorino en Bogotá.

<https://www.youtube.com/watch?v=YBrxYp4rGCc>

¿Cuál es la causa principal del rebusque?

¿Qué tipo de actividades puedes ver en el vídeo que hacen parte del rebusque?

¿Qué crees que significa la expresión *pasar raspando*?



¿Cuál es la cifra de desempleo en Colombia y que porcentaje utiliza el rebusque?

LAS EXPRESIONES DEL COMERCIO

En el vídeo puedes escuchar tres expresiones muy populares en el comercio. ¿En qué orden aparecen en el vídeo?

_____ ¡**Sigan**, a la orden!

_____ ¡**Llévelo** barato mi gente!

_____ ¡**Vengan, vengan** que está barato!

¿A quién se dirigen estas expresiones? ¿Cuál es su objetivo? ¿Has escuchado otras expresiones en el comercio?

EL IMPERATIVO

En los textos de la ciudad el uso del imperativo es muy común. Observa los siguientes letreros, subraya los verbos en imperativo e identifica su uso. ¿En qué lugares crees que puedes ver estos letreros?



OTRAS FORMAS DE REBUSQUE

Los recicladores

Observa el siguiente letrero.

¿Cuál es la intención del imperativo?

¿Dar instrucciones, ordenar, rogar, aconsejar, invitar o dar permiso?



¿Quiénes son los recicladores?

Lee el siguiente texto de Caracol Radio para saber más sobre los recicladores

En los zapatos de un reciclador en Bogotá

La capital del país tiene aproximadamente 21.868 recicladores de oficio.

En Bogotá se recogen aproximadamente 2´650.000 toneladas de residuos anualmente, gracias a los recicladores se recuperan aproximadamente **422.000 toneladas de material aprovechable, es decir, el 15.8% del total de residuos que se producen al año.**

Si las personas realizarán una correcta separación de residuos, **se lograría recuperar más del 50% de los residuos que se generan en Bogotá.**

Uriel Garzón es reciclador hace 28 años, trabaja junto con toda su familia, con su esposa Aurora Hernandez, su hijo Oswaldo de 22 años, Geraldine de 21 y Angélica de 19, todos viven del reciclaje. Tienen una vivienda en Fontibón donde pagan arriendo.

“Nos ayuda para conseguir el alimento, para pagar el arriendo, ganamos un poco más del mínimo cada uno y así sobrevivimos; **todo depende del material que recojamos lo que mejor pagan es la botella de plástico, a \$800 el kilo**”, cuenta Uriel Garzón.

En los últimos tres meses, la **Uaesp ha entregado más de 2.000 uniformes para los recicladores de oficio debidamente carnetizados y afiliados a organizaciones de recicladores.**

“Son buenos estos uniformes porque así estamos identificados, siempre el reciclador es visto como drogadicto y esto nos ayuda a tener más confianza”, manifestó Oswaldo, hijo de Uriel.

Las jornadas de trabajo de los recicladores pueden llegar a durar de entre 12 y 15 horas diarias, dependiendo del material que haya en las calles y la cantidad que se tenga para reciclar.

“De esto lo que más nos gusta es evitar que el material se vaya para el relleno sanitario, así **ayudamos a mejorar el medio ambiente pero definitivamente la gente le falta cultura para reciclar**”, agregan.

Los recicladores en Bogotá actualmente muy pocos tienen prestaciones sociales porque trabajan en cooperativas pero casi todos tienen Sisbén.

¿Cuáles son las funciones de los recicladores? ¿Crees que hacen parte del rebusque?

¿Existen recicladores en tu país? ¿Qué opinas de su trabajo?

ACTIVIDAD FINAL

Un amigo de tu país viene a pasar unos días en Bogotá y quiere hacer unas compras. Explícale el significado del rebusque y dale consejos sobre el comercio y las tiendas de Bogotá. No olvides utilizar el imperativo.

SESIÓN 2

Fecha de la clase:	Lunes 4 de marzo de 2019
Nivel:	3
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretérito indefinido - Pretérito perfecto compuesto <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar una leyenda -Dar una opinión -Hablar de actividades que he hecho o productos que he probado - Decir lo que quiero o pienso hacer <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar sobre pueblos autóctonos - Dar a conocer la leyenda del dorado - Abordar los referentes asociados a la población, los sitios turísticos y la gastronomía colombiana
Objetivos:	<p>Mostrar a los estudiantes PL en forma de arte urbano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar el PL para discutir sobre la población, los sitios turísticos y la gastronomía -Establecer paralelos entre Bogotá y el lugar de origen
Comentarios:	Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 12

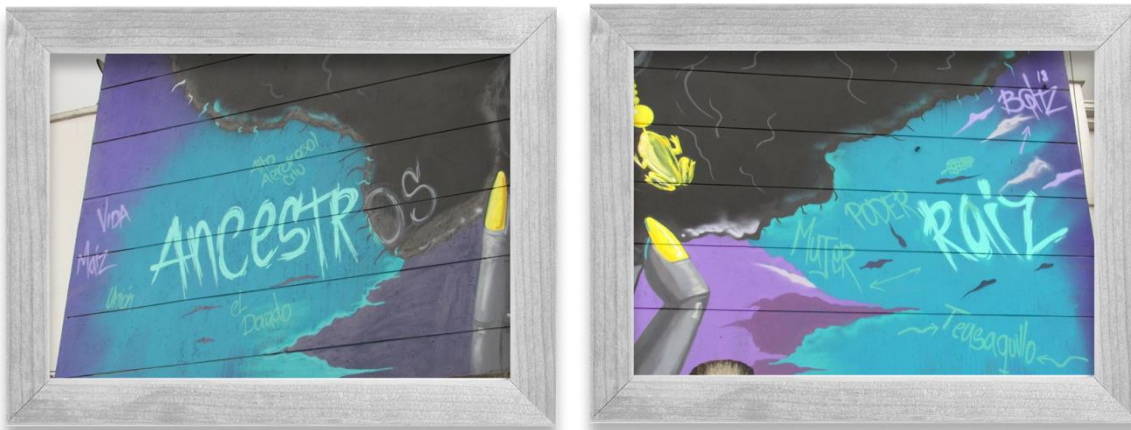
	Fotografías descargadas de google para complementar el material
Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	<p>La clase se desarrolló bien. Los estudiantes se mostraron interesados en el tema de los indígenas en Bogotá y la comida. Hicieron muchas preguntas y pusieron temas en la mesa: “quiero hablar de las corridas de toros.”</p> <p>Una estudiante habló del pueblo Nukak sobre el cual había leído en un texto sobre Bogotá, es decir que hacen un ejercicio de intertextualidad entre los textos de la clase y los personales.</p> <p>El texto sobre las leyendas de cada uno fue muy interesante, cada uno mostraba un poco de su cultura en historias como el caballo de Troya, la fundación de Suiza, el camino de las rosas y los lamentos, el llanto de las mujeres de Londres, etc. Fue una excelente actividad.</p> <p>Siguiendo la recomendación de la docente se abordó también el tema gastronómico para variar las actividades. Los estudiantes parecían divertirse preguntando a sus compañeros por los alimentos que habían probado. De los textos un estudiante preguntó: ¿cuál es la diferencia entre un tamal corriente y uno especial? Es decir que sí hay una lectura y una curiosidad por la información de los textos.</p> <p>Los estudiantes hicieron preguntas como ¿Qué queso tienen los buñuelos o qué es el cholao?”. Hubo un nuevo estudiante y otro estuvo ausente.</p>

PUEBLOS INDÍGENAS EN BOGOTÁ Y COLOMBIA

Observa las siguientes imágenes ¿Dónde las has visto? ¿A qué o quiénes crees que hacen referencia? ¿Cuál crees que es la relación entre la palabra identidad y las imágenes?



Ahora observa la primera imagen en detalle ¿Qué palabras puedes ver? ¿Cuál es su significado?



¿Qué es una leyenda?

¿Conoces la leyenda de 'El dorado'?

El Dorado

La laguna de Guatavita, centro de la leyenda de El Dorado y de muchas otras, se encuentra a una hora y media de Bogotá. Esta leyenda ha sido conocida por muchas personas alrededor del mundo. Su historia, existe desde la época de la conquista de América.

La gran imaginación de los conquistadores, los llevó a ver en sus **delirios**, un brillante pueblo con calles y casas de oro, donde el preciado metal era tan abundante y común que prácticamente todo se construía con oro, incluyendo los utensilios de cocina. Entonces, los conquistadores fueron quienes construyeron la leyenda de El Dorado, junto con lo que los indígenas de aquella época les habían contado.

Supuestamente, los indígenas estaban enterrando a sus muertos dentro de la laguna con ofrendas y tesoros como joyas y oro.

También cuentan que varios sacrificios tuvieron lugar y que muchos tesoros eran enterrados por el **cacique** en la laguna.

La existencia de la leyenda atrajo muchas expediciones y cuando más españoles supieron de las historias, vinieron a saquear al pueblo indígena que vivía en la sabana de Bogotá, los muisca. Ellos no pudieron defenderse y poco a poco su población se redujo hasta la extinción.

Sin embargo, en la actualidad existen algunos descendientes del pueblo muisca que habitan en **cabildos** dentro de la ciudad de Bogotá, en las localidades de Bosa y Suba.

¿Era esta leyenda una historia real?

Observa las palabras subrayadas y encuentra su significado

- a. Delirio: alucinación – diario de conquista- cuento
- b. Cacique: médico tradicional – autoridad indígena - conquistador
- c. Cabildo: barrio-gobierno local – conjunto residencial

¿Qué opinas de esta historia?

¿Existen leyendas de este tipo en tu país? ¡Cuéntanos una!

¿Cuáles son los pueblos originarios de tu país? ¿Se mantienen hasta hoy? ¿Hablan una lengua diferente?

En Colombia, existen más de 60 lenguas nativas que se mantienen vivas y pertenecen a más de 10 familias diferentes.

¿Por qué es importante cuidar una lengua?

LUGARES INDÍGENAS

En Colombia se conservan muchos lugares sagrados para los indígenas. Observa las descripciones y asocia las fotografías.

CIUDAD PERDIDA

Es un antiguo poblado indígena de los Tayrona ubicado en Santa Marta. Es un lugar con un sistema de construcciones, caminos empedrados, escaleras y terrazas construidos en el siglo VIII. Este lugar puede ser visitado por turistas con la autorización de las comunidades indígenas y campesinas que habitan allí. Para llegar a este parque arqueológico debe hacerse una caminata de 4 a 6 días.



SERRANÍA DE CHIRIBIQUETE

Es un parque nacional ubicado entre los departamentos de Guaviare y Caquetá. Este parque cuenta con la mayor cantidad de pinturas rupestres en el continente americano. No hay acceso al público para proteger la biodiversidad porque los cultivos de coca y la deforestación amenazan al ecosistema del parque. Actualmente, varias comunidades indígenas habitan la región.



SAN AGUSTÍN

En el departamento del Huila se encuentra este parque arqueológico que se considera la necrópolis más grande del mundo, por la cantidad de tumbas indígenas que tiene. Este lugar se caracteriza por la gran cantidad de estatuas que mezclan rasgos humanos y animales creadas por los indígenas que habitaban la región. Es declarado por la Unesco como patrimonio de la humanidad.



¿Conoces estos lugares? ¿Cuál te parece más interesante? ¿Hay lugares así en tu país?

LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD

Observa el vídeo. ¿Sabes qué significa la palabra Bacatá?_____

¿Quién es Dominga Gaviria? ¿A qué se dedica?

¿Cuáles son las causas del desplazamiento?

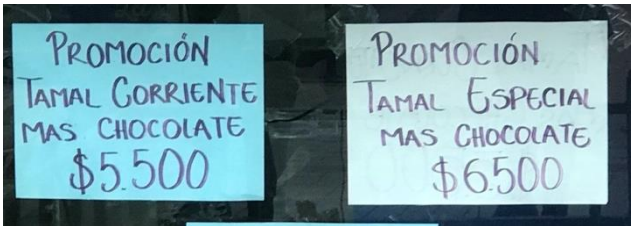
¿Por qué la gente cree que los indígenas de la ciudad ya no son indígenas?

¿Qué opinas de la situación de los indígenas en Bogotá?



Bogotá tiene muchos atractivos turísticos. ¿Qué actividades ya has hecho en Bogotá? Pregunta a tu compañero. Ejemplo: Yo ya he ... / Todavía no he ...

Y de gastronomía ¿Qué has probado?



Un
a

consejos, recomendaciones o instrucciones sobre actividades que puede realizar aquí.

amigo de tu país viene
visitar Bogotá. Da

SESIÓN 3

Fecha de la clase:	Lunes 11 de marzo de 2019
Nivel:	3
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretérito indefinido - Expresiones para dar una opinión <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar de la vida de alguien. -Dar su opinión sobre un hecho. - Hablar sobre la educación <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer biografías de personajes famosos de Colombia. - Mostrar aspectos de la educación superior pública en Bogotá y de la Universidad Nacional -Abordar los referentes culturales asociados a las manifestaciones culturales, la educación superior y personajes de la vida social y cultural
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> -Presentar muestras de PL presentes en la Universidad Nacional asociadas con la educación - Dar a conocer personajes importantes para la historia del país -Comparar el sistema educativo colombiano y el del país de origen
Comentarios:	Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 6

	<p>Vídeo <i>la crisis en la educación pública</i> del periódico El espectador:</p> <p>https://www.elspectador.com/noticias/educacion/la-crisis-de-la-educacion-publica-en-cifras-video-817265</p> <p>Vídeo <i>Los 150 años de la “Nacho”</i> del periódico El Tiempo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=JzjUsRN7Po4</p>
<p>Observaciones sobre el desarrollo de la clase:</p>	<p>No vinieron dos estudiantes y llegó uno nuevo.</p> <p>La clase se desarrolló bien, no hubo fallas con el computador ni el sonido. Los estudiantes identificaron rápidamente al tío Sam y de los personajes sólo conocían a Jaime Garzón. En la actividad de adivinar el artista de su país cada uno propuso diferentes personajes. En el vídeo sobre los estudiantes de la Universidad identificaron la figura de Jaime Garzón en la Plaza Che. Cada uno presentó cómo es la educación en su país:</p> <p>“Yo sé inglés porque siempre fui a una escuela privada. Si no, no podría hablarlo”</p> <p>Sobre las manifestaciones cada uno dio su opinión</p> <p>“Creo que las manifestaciones no cambian nada”</p> <p>“China es un país muy diferente de los otros. Allá la gente no se manifiesta porque en el 84 mataron a unos estudiantes. El gobierno tiene más autoridad. Pero tampoco lo hacen porque la educación es muy importante en China, los padres creen que es una inversión que vale la pena.”</p>

“¿El gobierno colombiano quiere dar menos dinero para la educación o quiere que haya menos estudiantes?

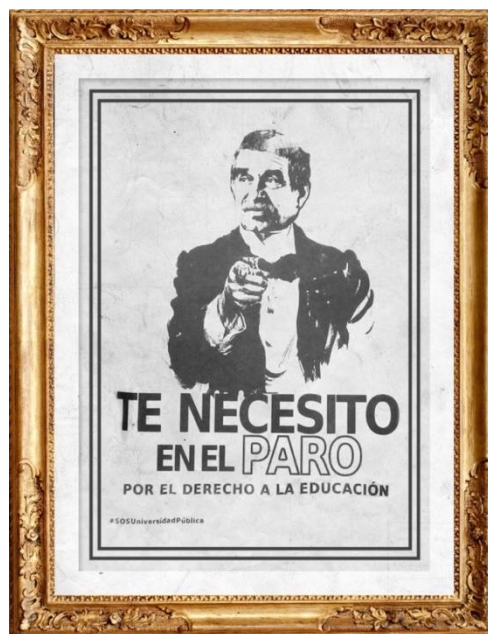
Fueron muy activos durante la clase e interesados en expresar su opinión en temas educativos. En el debate final los estudiantes se remitían al PL: “como dice aquí, si no hay presupuesto no hay nada” Es decir que entendieron el contenido del letrero y lo utilizaron como argumento para la discusión.

¿QUIÉNES SON?

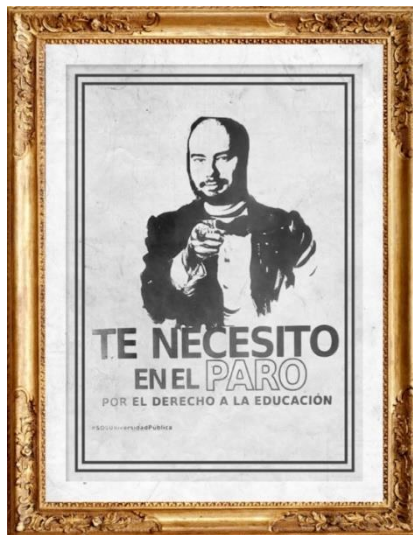
Observa la siguiente fotografía
¿A qué o a quién hace referencia?
letrado?



Confirma tu hipótesis ¿Reconoces a la persona? ¿Dónde crees que puedes ver este



¿Sabes quiénes son los siguientes personajes? ¿Qué tienen en común con el personaje anterior?



Las fotografías corresponden a conocidos personajes colombianos. Completa los textos con el verbo en pretérito indefinido y asócialos a las fotografías anteriores.

JAIME GARZÓN

Jugar – Ser (2)- Hacer

_____ un abogado, pedagogo, humorista, activista, actor, locutor, periodista y mediador de paz colombiano. _____ humor político en la televisión y _____ un papel importante en los procesos de paz de la década de los 90 en Colombia. _____ asesinado por dos sicarios en 1999.

CIRO GUERRA

Estudiar- ser- estrenarse- dirigir

Es un cineasta colombiano. _____ cine en la Universidad Nacional y _____ la primera película colombiana en ser nominada a los premios Oscar: El abrazo de la serpiente. Su última película Pájaros de Verano _____ en el festival de Cannes en Francia y _____ un éxito en taquilla.

GABRIEL GARCÍA MARQUEZ

ganar -vivir –nacer- ser-morir- escribir

_____ en Aracataca, Magdalena en 1927. _____ un escritor, guionista, periodista y editor colombiano. _____ el libro Cien años de Soledad sobre la historia de una familia en un pueblo místico llamado Macondo. Gracias a este libro _____ el premio nobel de literatura en 1982. _____ una gran parte de su vida en México y _____ en 2014.

Ahora describe a un artista famoso de tu país

¿QUÉ TIENEN EN COMÚN?

Ciro Guerra, Gabriel García Márquez y Jaime Garzón son tres artistas que tienen algo en común, los tres fueron estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia.

¿Qué sabes sobre la Universidad Nacional de Colombia?

Observa los siguientes datos sobre la Universidad Nacional. Responde verdadero o falso.

-La Universidad fue fundada en 1867

-Le dicen la “Ciudad circular”

-Le dicen la “Nacho”

-Tiene 6 sedes.

- La universidad tiene un museo

-El campus de la universidad tiene forma de búho

Observa el siguiente vídeo.

<https://www.youtube.com/watch?v=JzjUsRN7Po4>

¿Qué lugares hay en el vídeo? ¿Qué significa para estos estudiantes la Universidad Nacional?

¿Qué opinas de la Universidad Nacional?

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Observa de nuevo las imágenes ¿Qué crees que significa #SOSUniversidadPública?

¿Conoces el significado de la palabra paro?



En Colombia existen instituciones de educación universitaria públicas y privadas. El estado colombiano debe financiar las universidades públicas, pero el presupuesto para la educación en Colombia no es suficiente. Entonces existe una crisis de presupuesto en las universidades públicas que ya no pueden trabajar bien si el gobierno no las ayuda.

¿Existe la educación pública en tu país? ¿Cómo funciona?

Observa el siguiente vídeo sobre la crisis de la educación en Colombia.

<https://www.elspectador.com/noticias/educacion/la-crisis-de-la-educacion-publica-en-cifras-video-817265>

¿Existen manifestaciones similares en tu país? ¿Crees que es algo positivo o negativo?
Discute con tu compañero

Para dar tu opinión, puedes usar las siguientes expresiones:

Creo/pienso/opino/considero que ...	-Estoy de acuerdo contigo/ con lo que dices	-No estoy de acuerdo contigo
-------------------------------------	---	------------------------------

-Para mí ...	-Comparto tu opinión/ tu punto de vista	- No comparto tu opinión/ tu punto de vista
-A mí me parece que ...	-Tienes razón	-Estás equivocado
-Desde mi punto de vista...	-A mí también/tampoco me parece que	-No pienso lo mismo que tú
-En mi opinión...	-Estoy a favor de ...	-Estoy en contra de ...
-Es claro que ...		

Observa los siguientes letreros. ¿Dónde crees que podrías verlos? ¿Cuál es su objetivo?
¿Quién los hizo y para qué? ¿Qué opinas de ellos?



SESIÓN 4

Fecha de la clase:	Lunes 11 de marzo de 2019
Nivel:	3
Duración:	2 horas
Competencias:	<p>Gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferencias entre ser y estar. - Pretérito imperfecto. <p>Comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar de acciones ocurridas en el pasado y hablar de las características de un grupo de personas. - Describir los cambios de una ciudad. - Comparar antes y después - Dar su opinión <p>Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordar los estereotipos regionales y cuestionar su veracidad - Profundizar en los referentes culturales de multiculturalidad y población - Comparar la ciudad de Bogotá antes y hoy
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar muestras de PL que generen discusiones alrededor de las poblaciones - Establecer diferencias entre la población de Bogotá y la del país de origen - Utilizar el PL para presentar actividades de ocio en la ciudad
Comentarios:	Número de fotografías de PL del corpus utilizadas: 7

	<p>Vídeo Estereotipos regionales del canal Capital:</p> <p>https://www.facebook.com/CanalCapitalOficial/videos/225176741735732/</p> <p>Fotografías descargadas de google para complementar el material</p>
Observaciones sobre el desarrollo de la clase:	<p>Se planeaba que fuera la clase número 4 pero la docente titular dijo que sería la última clase, por un atraso en el calendario académico. Así, la actividad en que los estudiantes exploraban y tomaban sus propias fotografías quedó cancelada, lastimosamente. La clase se desarrolló de manera normal.</p> <p>Un estudiante que vino a la primera sesión regresó y también conocí un nuevo estudiante.</p> <p>Identificaron fácilmente el objetivo de los letreros de “soy afro”. Además, comprendieron más fácilmente el vídeo sobre los estereotipos.</p> <p>En cuanto a los estereotipos de cada país, la discusión fue muy interesante. Dentro de los estereotipos de Colombia contaban la droga, las mujeres bellas, la violencia y la inseguridad. Los estudiantes pudieron decir que estos son ciertos o falsos. Al igual que los estereotipos de sus países respectivos.</p> <p>En cuanto a la foto de Bacatá, sólo un participante sabía que era el antiguo nombre de Bogotá. En cuanto a las palabras en inglés identificaron rápidamente que es “cool”.</p> <p>Un estudiante afirmó que : “ En Europa del este es el español que es cool. Ves las tiendas con letreros en español, los restaurantes y entras pero nadie habla español.”</p> <p>“En Bogotá, veo a muchas personas con camisetas en inglés porque están de moda, pero no estoy muy seguro de que sepan lo que significa”.</p> <p>Al final, se les explicó el análisis de los letreros, ya que no había oportunidad de hacer la actividad posteriormente. Se les enseñó lo que significa dar papaya.</p>

Al final los estudiantes dieron su opinión sobre las clases:

“Es interesante aprender sobre Bogotá, porque si es la ciudad en dónde vives, debes interesarte en ella.”

“Siempre estuviste muy preparada”.

“Las clases a las que vine me gustaron mucho, quizás podrías hablar más de la historia de Bogotá.”

La docente autorizó asistir a una clase durante la siguiente semana para hacer el postest. Ese día no asistieron todos los estudiantes así que tuve que regresar después y esperarlos fuera del salón para que pudieran responder al postest.

LOS HABITANTES DE BOGOTÁ

¿Cómo puedes definir a los habitantes de Bogotá? ¿Qué características crees que tienen?

Observa los siguientes letreros. ¿Dónde puedes verlos? ¿Quién los hizo? ¿Para quién son?

¿Cuál es el objetivo de estos letreros? ¿Qué piensas de ellos?



¿Cuántos habitantes tiene la ciudad de Bogotá? ¿Cuántos habitantes tiene tu ciudad de origen?

ESTEREOTIPOS

¿Qué es un estereotipo?

Observa el siguiente vídeo.

<https://www.facebook.com/CanalCapitalOficial/videos/225176741735732/>

Asocia los textos, las personas y las regiones. Además, completa las palabras que hacen falta.

ANTIOQUIA	PASTO	CARIBE	SANTANDER	BOGOTÁ	CALI
					
					
Dicen que los _____ somos hipócritas y mala gente.	Toda la carrera de biólogo me la pasé oyendo chistes de _____.	Que soy brava que soy cusumba sola.	Muchos celebran cuando pierdo haciendo un negocio.	Aunque llegue de primero al trabajo, siempre soy un flojo.	Que porque soy _____ debo ser una flor y aguantarme un montón de piropos.

Asocia las siguientes palabras a las descripciones.

Perezoso – solitaria – linda – gracioso – negociante – frío

¿Cuál es la conclusión del vídeo? ¿Quiénes son los bogotanos?

¿Cuál es el estereotipo de tu país o región? ¡Escríbelo!

¿Conoces estereotipos sobre Colombia o sus habitantes? ¿Estás de acuerdo con ellos?



Observa el siguiente texto. ¿Lo has visto? ¿Quiénes son las rolas?

Rolo o **rola** es una persona de Bogotá, pero que sus orígenes (padres o abuelos) son de otras regiones del país.

Cachaco o **cachaca** es una persona de origen bogotano descendiente de bogotanos.

BOGOTÁ CIUDAD DE CONTRASTES

¿Crees que Bogotá es una ciudad de contrastes? ¿Por qué?

Observa el siguiente letrero. ¿Sabes lo que significa la palabra Bacatá? ¿Dónde está ubicado este edificio?



Bacatá es el antiguo nombre de la sábana de Bogotá que era el territorio de los Muisca. Bacatá fue el nombre que se le dio a las tierras que no hacían parte del poblado español llamado Santafé. Después, los dos

nombres se unieron para llamar a la ciudad Santafé de Bogotá.

¿Por qué crees que hay palabras en inglés?

Actualmente, Bogotá es una de las ciudades más modernas de América latina. Tiene una mezcla entre grandes edificios y centros comerciales modernos y casas coloniales y plazas en piedra. ¿Cómo es tu ciudad? ¿También tiene una mezcla de antiguo y nuevo?

Observa las siguientes fotografías de Bogotá y señala la forma correcta de ser o estar.



Mira, estas **son/están** fotos antiguas de mi ciudad, Bogotá. En la primera foto **es/está** el tranvía que **era/estaba** un medio de transporte para moverse en el centro de la ciudad.



En la segunda foto puedes ver la Plaza de Bolívar que **es/está** sobre la carrera séptima. Antes, esta plaza **era/estaba** llena de fuentes y monumentos. También tenía faroles y lugares para sentarse. Ahora, la plaza **es/está** casi vacía. Sólo se conserva la estatua de Simón Bolívar que **es/está** en el centro de la plaza.



La tercera foto **es/está** una imagen de la esquina de la carrera octava y la calle catorce. En la imagen podemos ver a muchas personas que **eran/estaban** caminando en la calle. En esa época, la gente llevaba ropa que **era/estaba** muy elegante y oscura. Los hombres tenían sombrero y corbata y las mujeres vestidos largos.

También sobre esta calle **eran/estaban** muchos negocios como cafés y restaurantes. Actualmente, los carros de la foto **son/están** antiguos y clásicos. En general, la gente y la ciudad han cambiado mucho. Hoy, la gente de Bogotá utiliza ropa moderna que **es/está** a la moda y tiene muchos colores. Las calles **son/están** más llenas de carros, personas y pequeños comercios.

EL MUSEO CULTURAL DE LAS CALLES DE BOGOTÁ

Como hemos visto durante nuestras clases, Bogotá es una ciudad llena de textos e imágenes que hablan sobre su cultura y sus costumbres. Ahora, es tu turno de hablar de un aspecto cultural de Bogotá a través de la fotografía de un letrero que te parezca interesante. El siguiente análisis puede ayudarte.



¿Qué dice el letrero?

¿Para quién es?

¿Quién es la persona del letrero?

¿A qué hace referencia?

¿Dónde podemos ver un letrero así?

¿Qué nos puede decir de Bogotá y sus habitantes? ¿Hay diferencias entre mi ciudad de origen y Bogotá?

¿Qué dice el letrero?

¿Para quién es?

¿A qué hace referencia?

¿Dónde podemos ver un letrero así?

¿Qué nos puede decir de Bogotá y sus habitantes? ¿Hay diferencias entre mi ciudad de origen y Bogotá?

